



TESIS DE DOCTORADO

**EDUCACIÓN NO FORMAL Y  
EMPLEABILIDAD DE LA JUVENTUD.  
ALGUNAS EVIDENCIAS DESDE EL  
ANÁLISIS DE DOS PROGRAMAS**

Ana Vázquez Rodríguez

ESCUELA DE DOCTORADO INTERNACIONAL

PROGRAMA DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

2020



Esta tesis doctoral es el resultado de la investigación llevada a cabo por la autora, gracias a la concesión de una Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Universidades (BOE, 27/11/2015).





## DECLARACIÓN DEL AUTOR DE LA TESIS

**Educación no formal y empleabilidad de la juventud.**

**Algunas evidencias desde el análisis de dos programas**

Dña. Ana Vázquez Rodríguez

*Presento mi tesis, siguiendo el procedimiento adecuado al Reglamento, y declaro que:*

- 1) La tesis abarca los resultados de la elaboración de mi trabajo.*
- 2) En su caso, en la tesis se hace referencia a las colaboraciones que tuvo este trabajo.*
- 3) La tesis es la versión definitiva presentada para su defensa y coincide con la versión enviada en formato electrónico.*
- 4) Confirmo que la tesis no incurre en ningún tipo de plagio de otros autores ni de trabajos presentados por mí para la obtención de otros títulos.*

*En Santiago de Compostela, 19 de octubre de 2020*

Fdo. Ana Vázquez Rodríguez





**AUTORIZACIÓN DE LOS DIRECTORES DE LA TESIS**  
**Educación no formal y empleabilidad de la juventud.**  
**Algunas evidencias desde el análisis de dos programas**

D. Miguel A. Santos Rego

INFORMA:

*Que la presente tesis, corresponde con el trabajo realizado por Dña. **Ana Vázquez Rodríguez** bajo nuestra dirección, y autorizo su presentación, considerando que reúne los requisitos exigidos en el Reglamento de Estudios de Doctorado de la USC, y que como director de ésta no incurre en las causas de abstención establecidas en Ley 40/2015.*

*En Santiago de Compostela, 19 de octubre de 2020*

Fdo. Miguel A. Santos Rego



## AGRADECIMIENTOS

Dicen que en los aires del porvenir se esconde todo aquello que buscamos. Que solo lo vivido con intensidad permanece en las esquinas de la memoria, y les da cobijo. Que encontraremos las respuestas una vez que hayamos atravesado un largo camino, pleno de múltiples matices e incertezas. Ha llegado el momento, pues, de agradecer a los que me habéis acompañado en el camino y me habéis propulsado a terminarlo, aun cuando no parecía nada fácil llegar hasta la meta.

A mi director de la tesis, el profesor Miguel A. Santos Rego, por ser guía y ayuda constante durante este proceso. Por aconsejarme sabiamente cuando todo parecía no acompañar. Gracias por la confianza depositada en mí y por constituir un ejemplo de lo que significa la Academia. Es un honor que hayas formado parte de mi trayectoria personal y profesional.

A la profesora Mar Lorenzo, por la ayuda, apoyo y dedicación para llevar a buen puerto esta tesis doctoral. Por la comprensión y acogimiento en el mundo investigador. Sin ti no podría haber sido posible.

A la Dirección Xeral de Xuventude, Participación y Voluntariado por permitirme acceder a programas, que tan buen soporte ofrecen para el desarrollo de la juventud en nuestra Comunidad Autónoma.

A los participantes de los programas, quienes me han permitido acercarme a la complicada realidad que supone la transición al mundo del trabajo para tantos jóvenes. Gracias por ser reflejo de una generación que, aún con dificultades, sigue luchando con garra y fuerza por su futuro.

A todo el Grupo de investigación ESCULCA, en especial a Jesús, Gaby, Leti, Ígor, Jesica, Cris, Anaïs, Dani y Laura. Gracias por vuestro cariño y fuerza, y por estar ahí cuando más lo necesitaba.

A mi compañero de vida, Diego, por ser el apoyo, la calma, la esperanza y el mejor acompañante que podría haber esperado en el camino. Todos mis futuros son contigo.

A mi familia. A mis padres, Pili y José, a mi hermano Marcos, y a mis tíos Puri y Enrique por su amor, por hacerme quien soy hoy y estar siempre a mi lado. A mis abuelos, Roberto y Milagros. Allá donde estéis, sé que estaríais muy orgullosos de mí.

A mis amigas, especialmente a Marina, Alba y Nuria por estar ahí después de tantos años. Gracias por escucharme y apoyarme en los momentos más difíciles. A mi otra familia, Willy, Cris, Aitor y Laura. Gracias por estar siempre conmigo y acompañarme en los mejores momentos de vida.

Gracias a todos.

Gracias por empujarme a llegar hasta la meta.



*Cada generación, sin duda, se cree destinada a rehacer el mundo. La mía sabe, sin embargo, que no lo rehará.  
Pero su tarea quizás sea aún más grande.  
Consiste en impedir que el mundo se deshaga.*

Albert Camus







## **EDUCACIÓN NO FORMAL Y EMPLEABILIDAD DE LA JUVENTUD. ALGUNAS EVIDENCIAS DESDE EL ANÁLISIS DE DOS PROGRAMAS**

### **RESUMEN**

La tesis doctoral aborda los nexos entre educación no formal y empleabilidad, en una sociedad que tiene ante sí retos tan importantes como el riesgo del desempleo y de la exclusión social entre las generaciones jóvenes. En este sentido, el objetivo principal de la investigación ha sido estudiar el alcance estratégico de la formación del capital humano que adquieren los jóvenes en acciones de educación no formal, considerando los hallazgos que vinculan tal participación con gradientes de empleabilidad. Abordamos al respecto los programas *Galeuropa*, de movilidad internacional, e *Iniciativa Xove*, de emprendimiento social, diseñados y gestionados en el campo de la educación no formal por la Comunidad Autónoma de Galicia. Siguiendo un enfoque básicamente cuantitativo, basado en el uso de cuestionarios, hemos analizado la información procedente de jóvenes participantes y no participantes en los citados programas. Los resultados permiten afirmar la posesión de un mayor capital humano en quienes participan en estos programas, lo cual, junto a una mejor gestión de la carrera profesional, acaba por favorecer mejores posibilidades de entrada en el mercado laboral. Tales hallazgos son apoyados por el patrón específico competencial encontrado en función de la participación en el programa, lo que se asocia en cada caso a factores relacionados con indicadores de empleabilidad. Como principales conclusiones destacamos la exigencia de promover la educación no formal como un importante activo social, toda vez que alienta competencias susceptibles de mejorar las oportunidades de empleo y promueve mejores cotas de participación social en el logro de una democracia inclusiva. De ahí la necesidad de más apoyo desde las políticas públicas, a fin de optimizar su impacto en el desarrollo de las generaciones jóvenes ante la incerteza y complejidad del mundo actual.

**PALABRAS CLAVE:** educación no formal; empleabilidad; juventud; capital humano; competencias; mercado laboral.



# EDUCACIÓN NON FORMAL E EMPREGABILIDADE DA XUVENTUDE. ALGUNHAS EVIDENCIAS DENDE A ANÁLISE DE DOUS PROGRAMAS

## RESUMO

A tese doutoral aborda os nexos entre educación non formal e empregabilidade, nunha sociedade que ten ante si retos tan importantes como o risco do desemprego e da exclusión social entre as xeracións novas. Neste senso, o obxectivo principal desta investigación é estudar o alcance estratéxico da formación do capital humano que adquiren os mozos en accións de educación non formal, considerando os achados que vinculan tal participación con gradientes de empregabilidade. Abordamos ao respecto os programas *Galeuropa*, de mobilidade internacional, e *Iniciativa Xove*, de emprendemento social, deseñados e xestionados no campo da educación non formal pola Comunidade Autónoma de Galicia. Seguindo un enfoque basicamente cuantitativo, baseado no uso de cuestionarios, analizamos a información procedente de mozos participantes e non participantes nos citados programas. Os resultados permiten afirmar a posesión dun maior capital humano en quen participa nestes programas, o cal, xunto a unha mellor xestión da carreira profesional, acaba por favorecer mellores posibilidades de entrada no mercado laboral. Tales achados son apoiados polo patrón específico competencial atopado en función da participación no programa, o que se asocia en cada caso a factores relacionados con indicadores de empregabilidade. Como principais conclusións destacamos a esixencia de promover a educación non formal como un importante activo social, tendo en conta que alenta competencias susceptibles de mellorar as oportunidades de emprego e promove mellores cotas de participación social no logro dunha democracia inclusiva. De aí a necesidade de máis apoio desde as políticas públicas, a fin de optimizar o seu impacto no desenvolvemento das xeracións novas ante a incerteza e complexidade do mundo actual.

**TERMOS CHAVE:** educación non formal; empregabilidade; xuventude; capital humano; competencias; mercado laboral.



# NON-FORMAL EDUCATION AND YOUTH EMPLOYABILITY. SOME EVIDENCE FROM THE ANALYSIS OF TWO PROGRAMS

## ABSTRACT

The doctoral thesis addresses the links between non-formal education and employability, in a society that is facing major challenges such as the risk of unemployment and social exclusion among young generations. In this regard, the main objective of this research is to study the strategic scope of the impact of human capital formation that young people acquire in non-formal education programmes, considering the findings that link such participation with the improvement of employability. With this aim in mind, our object of study is composed by the programmes *Galeuropa*, of international mobility, and *Iniciativa Xove*, of social entrepreneurship, both designed and managed in the field of non-formal education by the Autonomous Community of Galicia. From a quantitative approach whose data was collected through questionnaires, we have analyzed the results extracted of young participants and non-participants in the above-mentioned programmes. The results shown that the high degree of human capital of the participants in non-formal education programs, along with a successful management of their professional careers, promote a better access into the labor market. These findings are supported by the specific competence patterns found based in their participation in the non-formal education programmes, which is associated in each case with factors related to employability. Among the conclusions we highlight the need to promote non-formal education programmes as an important social asset, since encourages investment in skills and competences that improve employment opportunities and better levels of social participation to achieve a more inclusive democracy. Hence it is needed a broad public political support to maximize their impact on the development of young generations, particularly in a context of uncertainty and complexity that characterize today's world.

**KEYWORDS:** non-formal education; employability; youth; human capital; competences; labor market.





# ÍNDICE





## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>31</b>
<b>CAPÍTULO 1. LA DIMENSIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL.</b>	
<b>ORÍGENES Y EVOLUCIÓN .....</b>	<b>39</b>
1.1 LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL .....	39
1.1.1 Bases históricas de los procesos educativos universales: la prehistoria de la educación no formal.....	39
1.1.2 El origen del concepto de educación no formal: la división del universo educativo.....	54
1.1.3 La evolución de la educación no formal ante un panorama de complejidad: metas y retos para la sociedad del futuro .....	62
1.2 LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN EL CONTEXTO ESPAÑOL .....	70
1.2.1 El advenimiento de la educación no formal en España: la importancia de la educación popular .....	70
1.2.2 Evolución de la educación no formal en el ámbito nacional: su fulgurante extensión y rápido declive.....	75
1.2.3 La educación no formal en la democracia española: consolidación, proyección y futuro.....	79
<b>CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN PERSPECTIVA. CLASIFICACIÓN Y CONSTRUCCIÓN TEÓRICA .....</b>	<b>91</b>
2.1 HACIA UNA CLASIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL: CARACTERÍSTICAS Y ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN .....	91
2.1.1 La complejidad del universo educativo: consideraciones previas sobre la educación formal, no formal e informal.....	91
2.1.2 Una (re)aproximación conceptual de la educación formal, no formal e informal .....	116
2.2 LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS....	125
2.2.1 La teoría del aprendizaje basado en la experiencia .....	125
2.2.2 La teoría del aprendizaje transformativo .....	137
2.2.3 La teoría del aprendizaje situado: conexiones con una teoría social del aprendizaje .....	142
<b>CAPÍTULO 3. LA JUVENTUD EN LA ENCRUCIJADA: HACIA UN ENFOQUE VERTEBRADOR DE EDUCACIÓN Y EMPLEO .....</b>	<b>151</b>
3.1 LA JUVENTUD EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE: SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS .....	151
3.1.1 La irrupción de la crisis financiera internacional: efectos en la economía global .....	151
3.1.2 Desempleo y recesión económica: un análisis de la situación socioeconómica contemporánea .....	159

3.1.3 Factores determinantes del desempleo juvenil: el horizonte de la integración laboral de las nuevas generaciones .....	175
3.2 POLÍTICAS EN MATERIA DE JUVENTUD Y EMPLEO: LA EDUCACIÓN NO FORMAL COMO RESPUESTA.....	198
3.2.1 La política de juventud en la Unión Europea: una respuesta entre educación y empleo ...	198
3.2.3 Las políticas de juventud en España: balance y perspectivas .....	232
3.3 LA VALIDACIÓN Y EL RECONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL .....	238
3.3.1 Validación y reconocimiento del aprendizaje no formal. Prioridad y desafío en Europa..	238
3.3.2 La articulación de la validación y reconocimiento del aprendizaje no formal en España .	252
<b>CAPÍTULO 4. LA EMPLEABILIDAD DE LA JUVENTUD: FACTORES DETERMINANTES.....</b>	<b>265</b>
4.1 LA NUEVA MODERNIDAD: RETOS Y RIESGOS DEL MUNDO DEL TRABAJO EN LAS GENERACIONES JÓVENES .....	265
4.2 LA EMPLEABILIDAD: CONCEPTO, DIMENSIONES PRINCIPALES E IMPLICACIONES PARA LA JUVENTUD .....	287
4.2.1 Hacia un modelo integrado de la empleabilidad: concepto y dimensiones constitutivas ..	290
4.2.2 El capital humano como dimensión de empleabilidad.....	296
4.2.3 El capital social como dimensión de empleabilidad .....	300
4.2.4 Competencias de gestión de la carrera como dimensión de empleabilidad .....	304
4.2.5 Las características individuales como dimensión de empleabilidad.....	306
4.3 COMPETENCIAS DEMANDADAS DESDE EL MERCADO LABORAL ¿HACIA UN CAMBIO DE PARADIGMA?.....	308
<b>CAPÍTULO 5. LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN NO FORMAL Y LA EMPLEABILIDAD DE LA JUVENTUD .....</b>	<b>321</b>
5.1 EDUCACIÓN NO FORMAL Y EMPLEABILIDAD ¿ES UNA RELACIÓN INEQUÍVOCA? .....	321
5.1.1 La educación no formal como estrategia de mejora del capital humano y social .....	325
5.1.2 La educación no formal como estrategia de gestión de la carrera .....	330
5.1.3 La educación no formal como efecto de señalización en los procesos de contratación ....	332
5.2 LOS PROGRAMAS DE MOVILIDAD Y LA EMPLEABILIDAD DE LA JUVENTUD.....	335
<b>CAPÍTULO 6. ESTRUCTURA EMPÍRICA DEL ESTUDIO.....</b>	<b>355</b>
6.1 CONTEXTUALIZACIÓN .....	355
6.1.1 El Programa Galeuropa: la movilidad de los jóvenes .....	359
6.1.2 El Programa Iniciativa Xove: el emprendimiento social de la juventud.....	363
6.2 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS .....	365
6.3 MÉTODO .....	367
6.3.1 Participantes.....	369
6.3.1.1 Descripción de los sujetos de la muestra .....	370
6.3.2 Instrumentos .....	376
6.3.2.1 Justificación y análisis de los cuestionarios del estudio .....	378

6.3.3 Procedimiento .....	388
6.3.3.1 Procedimiento de aplicación de los instrumentos .....	388
6.3.3.2 Procedimiento para la codificación y análisis de los datos .....	390
<b>CAPÍTULO 7. EDUCACIÓN NO FORMAL Y EMPLEABILIDAD DE LA JUVENTUD.</b>	
<b>ALGUNAS EVIDENCIAS DESDE EL ANÁLISIS DE DOS PROGRAMAS .....</b>	<b>393</b>
7.1 LAS BASES DEL ESTUDIO .....	393
7.2 EDUCACIÓN NO FORMAL Y EMPLEABILIDAD DE LA JUVENTUD: EVIDENCIAS EMPÍRICAS .....	395
7.2.1 Perfil de los jóvenes participantes y no participantes en programas de educación no formal .....	396
7.2.1.1 Los jóvenes participantes en los programas Galeuropa e Iniciativa Xove .....	396
7.2.1.2 Los jóvenes no participantes en los programas .....	405
7.2.2 Participación en programas de educación no formal como estrategia de gestión de la carrera de la juventud .....	407
7.2.3 Grado de satisfacción de los jóvenes participantes con la formación recibida .....	413
7.2.4 Participación en educación no formal y competencias genéricas de la juventud .....	415
7.2.4.1 Competencias genéricas de los jóvenes participantes en los programas de educación no formal .....	415
7.2.4.2 Competencias genéricas de los jóvenes participantes en Galeuropa e Iniciativa Xove .....	418
7.2.5 Competencias genéricas y empleabilidad de la juventud .....	422
7.2.5.1 Competencias genéricas y gestión de la carrera de los participantes en programas de educación no formal .....	422
7.2.5.1 Competencias genéricas y capital social de los jóvenes participantes en los programas de educación no formal .....	424
7.2.6 Situación educativa y laboral y empleabilidad de los participantes en programas de educación no formal .....	425
7.3 DISCUSIÓN .....	434
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>457</b>
<b>CONCLUSIONS .....</b>	<b>469</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>481</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>567</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>567</b>
<b>ANEXO I .....</b>	<b>569</b>
<b>ANEXO II .....</b>	<b>581</b>
<b>ANEXO III .....</b>	<b>593</b>



## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> La educación en las transformaciones históricas: la prehistoria de la educación no formal.....	53
<b>Figura 2</b> Áreas principales de comprensión del aprendizaje .....	98
<b>Figura 3</b> Enfoques pedagógicos en los procesos educativos .....	109
<b>Figura 4</b> Representación del modelo de John Dewey sobre el aprendizaje experiencial .....	132
<b>Figura 5</b> Representación del ciclo de aprendizaje experiencial de David Kolb .....	134
<b>Figura 6</b> Componentes de una teoría social del aprendizaje .....	146
<b>Figura 7</b> Evolución de la tasa de desempleo (2008-2018). OCDE, UE-28 y España (%) .....	161
<b>Figura 8</b> Evolución de la tasa de empleo por actividad económica en España (2008-2018, Número de personas) .....	163
<b>Figura 9</b> Tasa de desempleo por grupos de edad (2008-2018). EU-28 (%).....	166
<b>Figura 10</b> Tasa de desempleo por grupos de edad (2008-2018). España (%) .....	167
<b>Figura 11</b> Tasa de desempleo por nivel educativo alcanzado (2008-2018). Europa-28 y España (%) .....	169
<b>Figura 12</b> Trabajadores temporales como porcentaje del total de empleados (2008-2018). EU-28 y España (%).....	171
<b>Figura 13</b> Trabajadores temporales por nivel educativo alcanzado en España (2008-2018) (%) .....	173
<b>Figura 14</b> Jóvenes con empleo a tiempo parcial como porcentaje del empleo total. Europa-28 y España (2008-2018) (%).....	195
<b>Figura 15</b> Jóvenes con empleos de tipo temporal como porcentaje del número total de empleados. Europa-28 y España (2008-2018) (%).....	195
<b>Figura 16</b> Principales rutas de validación del aprendizaje no formal en España .....	259
<b>Figura 17</b> Factores determinantes en los procesos de transición de la juventud .....	285
<b>Figura 18</b> Un modelo integrado de la empleabilidad .....	295
<b>Figura 19</b> Influencia de la participación en educación no formal en la empleabilidad de la juventud .....	335
<b>Figura 20</b> Fases del proceso de investigación .....	368

<b>Figura 21</b> Galeuropa. Países de destino de la movilidad de los jóvenes .....	373
<b>Figura 22</b> Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala 1 .....	383
<b>Figura 23</b> Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala 2 .....	387
<b>Figura 24</b> Situación de estudiante antes y después de la participación. Programa Galeuropa .....	427
<b>Figura 25</b> Situación de contrato en prácticas antes y después de la participación. Programa Galeuropa.....	427
<b>Figura 26</b> Situación de trabajador autónomo antes y después de la participación. Programa Galeuropa.....	428
<b>Figura 27</b> Situación de trabajador asalariado antes y después de la participación. Programa Galeuropa.....	428
<b>Figura 28</b> Situación de desempleado antes y después de la participación. Programa Galeuropa.....	429
<b>Figura 29</b> Situación de estudiante antes y después de la participación. Programa Iniciativa Xove .....	430
<b>Figura 30</b> Situación de contrato en prácticas antes y después de la participación. Programa Iniciativa Xove.....	431
<b>Figura 31</b> Situación de trabajador autónomo antes y después de la participación. Programa Iniciativa Xove.....	431
<b>Figura 32</b> Situación de trabajador asalariado antes y después de la participación. Programa Iniciativa Xove.....	432
<b>Figura 33</b> Situación de desempleado antes y después de la participación. Programa Iniciativa Xove.....	433

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> Tipología del aprendizaje no formal e informal .....	115
<b>Tabla 2</b> Criterios operativos de distinción de la educación formal, no formal e informal .....	124
<b>Tabla 3</b> Las concepciones antitéticas implicadas en la teoría del conocer de John Dewey .....	129
<b>Tabla 4</b> Áreas de orientación de los entornos de aprendizaje en la educación no formal .....	136
<b>Tabla 5</b> Fases implicadas en el aprendizaje transformativo y la educación no formal.....	142
<b>Tabla 6</b> Evolución de la tasa de desempleo juvenil en la Unión Europea-28 (2012-2018) (%).....	177
<b>Tabla 7</b> Indicadores en educación y empleo juvenil. Europa-28 y España (2012-2019) (%) .....	183
<b>Tabla 8</b> Evolución de las líneas de actuación y metas en política de juventud comunitaria .....	217
<b>Tabla 9</b> Normativa en materia de juventud en las Comunidades Autónomas de España.....	235
<b>Tabla 10</b> Principales transformaciones en el mundo del trabajo contemporáneo .....	271
<b>Tabla 11</b> Competencias genéricas más demandadas por los empleadores .....	316
<b>Tabla 12</b> Competencias genéricas desarrolladas a través de procesos de educación no formal.....	326
<b>Tabla 13</b> El Programa Galeuropa de movilidad juvenil .....	361
<b>Tabla 14</b> Áreas de atención prioritaria en el programa Iniciativa Xove.....	364
<b>Tabla 15</b> Participantes en el estudio de educación no formal y empleabilidad de la juventud .....	370
<b>Tabla 16</b> Máximo nivel de estudios alcanzado en Iniciativa Xove .....	371
<b>Tabla 17</b> Áreas de atención prioritaria de las iniciativas juveniles .....	371
<b>Tabla 18</b> Funciones desempeñadas en las organizaciones juveniles. Iniciativa Xove .....	372
<b>Tabla 19</b> Máximo nivel de estudios alcanzado en Galeuropa .....	372
<b>Tabla 20</b> Funciones desempeñadas en las organizaciones juveniles. Galeuropa .....	374
<b>Tabla 21</b> Máximo nivel de estudios alcanzado. Jóvenes no participantes.....	374
<b>Tabla 22</b> Titulaciones de los jóvenes no participantes en los programas .....	375
<b>Tabla 23</b> Funciones desempeñadas en las organizaciones juveniles. Jóvenes no participantes .....	375
<b>Tabla 24</b> Instrumentos principales de la investigación.....	376
<b>Tabla 25</b> Estadísticos descriptivos de la Escala 1 .....	381
<b>Tabla 26</b> Matriz de componentes rotados de la Escala 1.....	382

<b>Tabla 27</b> Indicadores de bondad de ajuste del modelo de la Escala 1 .....	384
<b>Tabla 28</b> Estadísticos descriptivos de la Escala 2.....	385
<b>Tabla 29</b> Matriz de componentes rotados de la Escala 2.....	386
<b>Tabla 30</b> Indicadores de bondad de ajuste del modelo de la Escala 2 .....	387
<b>Tabla 31</b> Máximo nivel de estudios alcanzado por los participantes en los programas (%) .....	397
<b>Tabla 32</b> Nivel de estudios de la madre del participante (%) .....	397
<b>Tabla 33</b> Nivel de estudios del padre del participante (%) .....	397
<b>Tabla 34</b> Participantes por provincias (%).....	398
<b>Tabla 35</b> Situación educativa y laboral antes de la participación en los programas (%).....	399
<b>Tabla 36</b> Estudios realizados antes de la participación en los programas (%) .....	400
<b>Tabla 37</b> Situación después de participar en los programas (%) .....	401
<b>Tabla 38</b> Sector profesional después de participar en los programas (%) .....	401
<b>Tabla 39</b> Localidad profesional después de participar en los programas (%) .....	402
<b>Tabla 40</b> Estudios realizados después de la participación en los programas (%).....	404
<b>Tabla 41</b> Solicitud de prácticas, trabajo o formación después de la participación en los programas (%).....	404
<b>Tabla 42</b> Nivel de estudios alcanzado de los jóvenes no participantes y sus familias (%).....	405
<b>Tabla 43</b> Jóvenes no participantes por provincias (%) .....	406
<b>Tabla 44</b> Situación de los jóvenes no participantes (%) .....	406
<b>Tabla 45</b> Solicitud de prácticas, trabajo o formación de los jóvenes no participantes (%) .....	407
<b>Tabla 46</b> Relación de los programas con las aspiraciones profesionales. Participantes .....	408
<b>Tabla 47</b> Relación de las actividades de educación no formal con las aspiraciones profesionales. No participantes .....	410
<b>Tabla 48</b> Utilidad profesional de los programas .....	410
<b>Tabla 49</b> Mención de la participación en actividades de educación no formal durante los procesos de contratación. Participantes.....	411
<b>Tabla 50</b> Mención de la participación en actividades de educación no formal durante los procesos de contratación. No participantes .....	412



<b>Tabla 51</b> Satisfacción global con la formación adquirida .....	413
<b>Tabla 52</b> Disponibilidad para participar nuevamente en los programas (%) .....	414
<b>Tabla 53</b> Recomendación de los programas a amigos (%).....	414
<b>Tabla 54</b> Estadísticos descriptivos de competencias genéricas según la participación en programas de educación no formal. Factores .....	416
<b>Tabla 55</b> Diferencias en las competencias genéricas según la participación en programas de educación no formal. Factores .....	417
<b>Tabla 56</b> Estadísticos descriptivos de competencias genéricas según programas. Ítems .....	419
<b>Tabla 57</b> Diferencias en las competencias genéricas según la participación en los programas. Ítems .....	420
<b>Tabla 58</b> Análisis de regresión de competencias genéricas y empleabilidad. Programa Galeuropa.....	423
<b>Tabla 59</b> Análisis de regresión de competencias genéricas y empleabilidad. Programa Iniciativa Xove.....	424
<b>Tabla 60</b> Cambios en la situación educativa y laboral. Participantes en el Programa Galeuropa .....	426
<b>Tabla 61</b> Cambios en la situación educativa y laboral. Participantes en el Programa Iniciativa Xove.....	430





# INTRODUCCIÓN



## INTRODUCCIÓN

La tesis doctoral guarda relación con la creciente necesidad de analizar, de manera rigurosa, programas de educación no formal susceptibles de desarrollar competencias, destrezas y valores, que contribuyan a elevar los niveles de empleabilidad en las generaciones más jóvenes. Se trata del importante desafío del desempleo juvenil, máxime en una coyuntura histórica en la que la incertidumbre se ha erigido como principal coordenada de la era posmoderna.

Hoy por hoy, las altas tasas de desempleo, junto al ‘enquistamiento’ de la temporalidad y la precariedad en la población joven se ha tornado la tónica general de un escenario que, lejos de haberse dejado atrás, continúa fuerte en nuestro entorno. En tal alarmante dinámica, no podemos olvidar tampoco los cambios acontecidos a gran escala, en un escaso período de tiempo, en la esfera laboral. Su resultado es bastante claro: el énfasis en la demanda de competencias genéricas de los trabajadores que, junto a su cualificación, permitan caminar hacia metas de mayor innovación y productividad empresarial en una insoslayable economía del conocimiento.

De ahí que, para conseguir mejorar las perspectivas laborales de la juventud, lo fundamental sea dar soporte a un capital humano suficiente, capaz de correlacionarse con dosis de actitud y experiencia ante los máximos retos que supone para industrias y empleadores la sociedad posindustrial. Sobra decir que en el mundo laboral del siglo XXI, no es posible concebir la empleabilidad sin una elevada disposición competencial que acompañe el ejercicio del puesto de trabajo.

No extraña que la complejidad, tan presente en cualquier diagnóstico sobre la situación de la población joven, haya acabado por informar su transición al mercado de trabajo como la metáfora de un ‘largo y oscuro túnel’, para la que instancias públicas y privadas, desde iniciativas educativas y profesionales, tratan de buscar salidas y alternativas viables.

Justamente, pensando en el reto que supone el paso a la vida activa de los jóvenes, el empeño intelectual de esta investigación no es otro que el de precisar avances analíticos teóricos-empíricos en torno al eje de la educación no formal y la empleabilidad, estudiando en tal indisociable unión lo que tales opciones educativas ofrecen para la mejora de su capital humano. Para ello, hemos centrado nuestro estudio en los programas *Galeuropa*, de movilidad internacional, e *Iniciativa Xove*, de emprendimiento social, diseñados y gestionados en el campo de la educación no formal por la Comunidad Autónoma de Galicia.

Lo que nos ha movido es la pretensión de dar un salto cualitativo en el reconocimiento social de la educación no formal como estrategia pedagógica susceptible de contribuir a elevar los niveles de empleabilidad entre los más jóvenes. Sin olvidar, por supuesto, su transcendencia en la doble tarea de lograr mejores cotas de participación social y construir una ciudadanía comprometida con la sostenibilidad de sus entornos en los márgenes de una sociedad global.

Por más que la educación no formal haya ido ganando cierto prestigio entre organismos públicos que reclaman una inserción laboral de los jóvenes más dinámica, sigue siendo sorprendente la somera atención de la que ha sido objeto entre los académicos, al menos en nuestro contexto más cercano. Precisamente, en el ámbito español, el grueso de la literatura a propósito de este tema encuentra su mayor desarrollo a fines del siglo pasado, entonces, fruto de un gran debate epistémico en torno a su delimitación y clasificación conceptual. Sin embargo, podría decirse que la atención prestada a la educación no formal ha ido decreciendo de manera apreciable.

Este grado de atención sorprende todavía más si tenemos en cuenta su amplio tratamiento por parte de la agenda política en materia de juventud y empleo en Europa. En esa misma línea, la de las políticas públicas, la educación no formal ha ido cobrando importancia como ámbito de actuación propicio a la consecución de metas como la promoción de la participación, a fin de hacer realidad una democracia inclusiva, el desarrollo de competencias dinamizadoras de virtudes cívicas, o el impulso de la empleabilidad como soporte para afrontar la indudable incertidumbre laboral de las últimas décadas.

En resumen, son muchas las opiniones que subrayan las bondades de la educación no formal para la juventud y, al mismo tiempo, escasas las aproximaciones teóricas y empíricas que acompañan esa perspectiva. Tal vez la parca estimación social prestada por círculos académicos al tema responda al permanente énfasis en los resultados escolares. Puede que ello

haya marginado, en términos pedagógicos, aquellos aprendizajes sucedidos fuera de escuelas y universidades, y su contribución al desarrollo de los educandos.

Necesitamos, pues, una orientación pedagógica acorde con un paradigma de aprendizaje a lo largo de la vida. Y es ahí donde este trabajo aspira a suponer una aportación al campo, teniendo la firme esperanza de empujar más estudios acerca de un asunto imposible de obviar a poco que planteemos el futuro de las generaciones venideras.

De lo que se trata, en definitiva, es de trazar líneas de exploración educativa que aborden los entresijos del aprendizaje no formal, en sus múltiples posibilidades, para afrontar tan magníficos retos como los que suponen el riesgo de desempleo y de exclusión social entre los más jóvenes. Así pues, el núcleo de este estudio es trabajar en pos del reconocimiento de las potencialidades de la educación no formal como oportunidad formativa que, a todas luces, compendia cualidades que posibilitan el desarrollo de la juventud en vertientes de realización personal y profesional.

Precisaremos a continuación las bases sobre las que se asienta la tesis doctoral. Comenzamos con una minuciosa revisión bibliográfica a nivel nacional, europeo e internacional, que acompaña la definición del objeto de estudio sobre el que hemos diseñado la investigación. El objetivo se expresaba según la necesidad de estudiar el capital humano que adquieren los jóvenes en acciones de educación no formal y su vínculo con la empleabilidad. Y en esa dirección hemos recogido información de los participantes en los programas de educación no formal *Galeuropa* e *Iniciativa Xove*, así como de jóvenes que no se implican en esas acciones, a fin de compararlas para ver su impacto en la mejora de su empleabilidad.

La investigación se ha realizado haciendo uso de una metodología de carácter cuantitativo, incluyendo la aplicación de cuestionarios dirigidos tanto a participantes como a no participantes en los programas. Pese a ser un tema pletórico de interrogantes, consideramos que las conclusiones obtenidas permiten arrojar luz suficiente acerca de la relación entre educación no formal y empleabilidad de la juventud en nuestro contexto de vida. Desde luego, pretendemos seguir animando el trabajo sobre un tema de tanto interés estratégico, esto es, el análisis de potenciales estrategias educativas, y la posible promoción de efectivas oportunidades laborales para los jóvenes.

En lo que concierne a la estructura de la tesis, dos son las partes que han constituido el desarrollo de la investigación. La primera tiene que ver con el abordaje del marco teórico-

conceptual, núcleo fundamental del trabajo; y la segunda atiende a la dimensión más empírica. En su conjunto, ambas partes, han permitido dotar a este producto académico de consistencia y rigor, ordenándolo en siete capítulos.

La primera parte cuenta con cinco capítulos. En el primero, analizamos los orígenes y la evolución de la educación no formal en el contexto internacional y nacional, situando su importancia y significación social en perspectiva histórica y hasta nuestros días. En el segundo, nos ocupamos de articular una clasificación exhaustiva en torno a la educación no formal, destacando los aspectos más importantes para su diferenciación teórica. Con tal punto de vista, realizamos una (re)aproximación conceptual del universo educativo y estudiamos enfoques teóricos susceptibles de explicar los procesos de aprendizaje que se desarrollan en la educación no formal.

Ya en el tercer capítulo, nos interesamos por la situación de la juventud en tiempos de incertidumbre laboral, estudiando las circunstancias de la irrupción de la última recesión económica y sus consecuencias en términos del desempleo juvenil. El análisis se complementa con la respuesta ofrecida por parte de las políticas comunitarias en materia de educación y empleo, sobre todo en lo que respecta a la validación y reconocimiento del aprendizaje no formal.

En el cuarto capítulo nos ocupamos de examinar la noción de empleabilidad y sus dimensiones constitutivas, referenciando además los retos y riesgos que entraña el mundo laboral en la contemporaneidad y su repercusión en la sustancial demanda de competencias genéricas para los jóvenes.

Concluimos el marco teórico con un capítulo dedicado al conjunto de evidencias disponibles sobre el vínculo educación no formal y empleabilidad de la juventud, privilegiando aquellas orientadas a evaluar la movilidad y el emprendimiento social, pues son las áreas principales de los programas que conforman el estudio empírico.

La segunda parte, compuesta por los capítulos seis y siete del estudio, se corresponde con la parte empírica de la investigación. Así, en el sexto de los capítulos justificamos la pertinencia del estudio, definimos los objetivos generales y específicos, y damos cuenta del enfoque que hemos tenido por más oportuno.

Finalmente, en el capítulo de cierre, presentamos los principales resultados obtenidos merced a un exhaustivo análisis cuantitativo de los datos recogidos en los participantes y no



participantes en los programas de educación no formal objeto del estudio. Y desde ahí se comunican las principales conclusiones obtenidas, que, a su vez, permiten dilucidar potenciales líneas de indagación y nuevos planteamientos para futuras investigaciones en este ámbito.

Es ya el momento de empezar el desarrollo del estudio en sus partes y capítulos. Nos motiva el deseo de favorecer un mayor y, si es posible, mejor conocimiento de la educación no formal como una ruta más a seguir en el complejo proceso de procurar más oportunidades para la juventud en tiempos de gran incertidumbre. En la confianza de que la búsqueda deparará muchas preguntas y alguna que otra respuesta digna de tenerse presente en los operativos políticos, sociales y educativos en favor de la empleabilidad.







# CAPÍTULO 1



## **CAPÍTULO 1. LA DIMENSIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL. ORÍGENES Y EVOLUCIÓN**

### **1.1 LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL**

#### **1.1.1 Bases históricas de los procesos educativos universales: la prehistoria de la educación no formal**

La educación se ha nutrido, desde siempre, de la suma de experiencias a través de las que las personas adquieren sus conocimientos y habilidades. Esta experiencia es un encuentro, directo o mediado, entre el individuo y su entorno (Kleis, Lang, Mietus, & Tiapula, 1973). En todas las sociedades que caminan hacia el futuro, la educación siempre ha sido una materia capital y universal (Faure et al., 1973).

La educación es la influencia intencional y sistemática sobre el sujeto con el propósito de su desarrollo o formación. A su vez, es la acción general de la sociedad sobre las generaciones jóvenes para transmitir y conservar su existencia (Luzuriaga, 1971). Es incontestable, por tanto, que la educación es el principal recurso de aprendizaje de la cultura, pues esta última no es más que “la programación colectiva en la mente que distingue a los miembros de un grupo o categoría de los de otra” (Hofstede, Hofstede, & Minkov, 2010, p. 6).

En gran parte de la historia, la educación tiene lugar en los procesos informales que discurren en la vida cotidiana. En consecuencia, los procesos de enseñanza centrados en los valores, conocimientos y lenguajes necesarios para convertirse en un miembro efectivo concurren en el ámbito comunitario, siendo los modos principales de aprendizaje el aprender haciendo (*learning by doing*) y la imitación (Evans, 1981). Así las cosas, con el tiempo, la noción de educación se aplica al conjunto de programas y/o métodos destinados al desarrollo sistemático de conocimientos, habilidades y actitudes y, en general, al desenvolvimiento completo de la personalidad humana (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 1949). Ya en el momento actual se aboga por una sociedad del aprendizaje, donde lo fundamental es el desarrollo del potencial humano mediante un

proceso formativo permanente en el que se capacita a las personas para adquirir conocimientos, destrezas y valores indispensables a lo largo de la vida (Peiró, 2015).

En perspectiva pedagógica, la obra de Alvin Toffler (1996) da luz a las transiciones críticas que ha experimentado la humanidad en términos de su evolución cultural y social –designadas por el autor con el nombre de *olas*–, posibilitando una distinción de etapas sociohistóricas que facilitan el análisis de los procesos educativos de las generaciones pasadas y presentes. La selección de tales lapsus temporales ha tomado como fundamento la lógica de estudiar el cambio social en un tiempo mundial, destacando la influencia de distintas formas de sistema intersocietario sobre transiciones de carácter periódico. Y es que todo cambio social es coyuntural por cuanto se desarrolla con arreglo a variaciones de contexto, circunstancias y sucesos (Giddens, 1995).

La primera ola de cambio coincide con la revolución agrícola con su origen diez mil milenios atrás y su final entre los años 1650 y 1750 de nuestra era. Antes de que esta transformación tuviese lugar, los humanos se asentaban en grupos pequeños y vivían de la caza o la pesca. Con el nacimiento de la agricultura, se conforma una nueva forma de vida: la tierra se convierte en el sustento de la economía, la cultura, la estructura familiar y la política (Toffler, 1996).

Scribner y Cole (1982) trazan una diferenciación plausible de las distintas formas de organización de la educación en el devenir de las primeras sociedades<sup>1</sup>. En su revisión desde el punto de vista antropológico, apuntan a la existencia de procesos formativos en las poblaciones primitivas, siendo las experiencias más comunes las que se centran en el aprendizaje de valores y actitudes en lugar de conocimientos y habilidades. Bajo este prisma, la educación no institucional<sup>2</sup> –no formal– se constituye como un proceso de transmisión cultural organizado deliberativamente en la vida diaria para satisfacer el propósito de la transmisión, dentro de un contexto determinado y con rutinas específicas, siendo responsabilidad del grupo social más amplio. En la misma línea, observan una gran presencia de la educación informal<sup>3</sup>, configurándose como actividades que suceden en la vida cotidiana de los adultos y en las que

<sup>1</sup> Debemos recordar que no existe una teoría general de la educación que sea válida para todas las sociedades y tiempos. Las teorías existentes son, por una parte, “parciales” porque abarcan un único aspecto de la realidad social y, por otra, “locales” en la medida en que están basadas en las experiencias de un tipo de sociedad (Khôi, 1986).

<sup>2</sup> Scribner y Cole (1982) sitúan como ejemplo la obra de Thomas Gladwin “East is a Big Bird” (1970) que es una aproximación a una situación de aprendizaje en una sociedad no alfabetizada. En particular, este autor analiza los procedimientos y materiales empleados para la enseñanza didáctica y el dominio de la navegación.

<sup>3</sup> Estos autores toman como base la obra de Margaret Mead “Continuities in Cultural Evolution” (1964).

el joven participa en función de sus posibilidades. Además, estas acciones se realizan a través de un aprendizaje observacional que se lleva a cabo mediante demostraciones.

En esta primera transición, la educación indígena o tradicional se erige como el fundamento histórico general –en cuanto que inspiración y desarrollo de programas educativos– sobre el que se ha reavivado el interés de la educación no formal (Evans, 1981). Es así como el origen histórico de la educación no formal se remonta a estructuras y prácticas que existieron mucho antes de la colonización, permaneciendo en algunas formas y características de la vida personal y comunitaria aun después de que esta hubiera concluido (Brennan, 1997).

Más allá de estas primeras aproximaciones, expertos en el ámbito suelen poner el foco en la importancia del concepto de educación que se desprende de la Antigüedad clásica, de modo que llega a definirse como herramienta capaz de extraer lo mejor de cada sujeto para su participación en la vida colectiva en la sociedad, un aspecto que se puede observar en escritos como *La República* de Platón o *La Política* de Aristóteles (García, 2014).

Ya en el siglo XII, la concepción de la educación evoluciona hasta instalarse en la sociedad como un sistema especializado. Prueba de ello es la creación de las primeras universidades determinadas por una cultura superior clerical y profesional; la educación gremial y profesional; y el nacimiento de las escuelas municipales que fundan los orígenes de la educación pública (Luzuriaga, 1971). No obstante, con el devenir de los siglos (s. XV y XVI), la educación formal institucionalizada se irá proporcionando, casi de un modo exclusivo, a los estratos superiores de la sociedad.

No extraña, por consiguiente, que en gran parte de la historia las clases trabajadoras tuviesen acceso únicamente a la educación oral que era transmitida de padres a hijos (Gadotti, 2008). En este momento, los contenidos educativos se fundamentan en las habilidades adquiridas por padres y familiares que, naturalmente, serán esenciales en la vida adulta. Consecuentemente, el aprendizaje se basa en la observación del trabajo de los mayores y el entrenamiento en tareas específicas (Collins & Halverson, 2010).

Así pues, es claro que la educación siempre ha estado presente en el camino de los progresos de la humanidad, pues todas las sociedades se han caracterizado por procesos de socialización destinados a familiarizar a los jóvenes en las costumbres y reglas de su entorno. Sin duda, la historia de la educación es una parte de la historia de la cultura (Luzuriaga, 1971).

Igualmente, es notable el valor sustancial que el conocimiento ha tenido en todas las generaciones siendo, sin lugar a duda, intrínseco a la cultura humana. No obstante, se constatan distinciones en su acceso por los ciudadanos, siendo el “conocimiento superior” en algunos momentos relegado a las élites (Freidson, 1986). Como resultado, el conocimiento puede fijar cómo se organizan las sociedades, sus instituciones y los comportamientos que son permitidos, invariablemente determinados por las nociones de poder y saber<sup>4</sup> (Foucault, 1978).

La segunda transición histórica a la que se refiere Toffler (1996) que marca un antes y después en educación, comprende el lapso de 1650-1750 hasta 1950, teniendo su inicio en Inglaterra y cénit en los Estados Unidos de América. Esta fase se origina con la Revolución Industrial, contexto en el que la creación de numerosas máquinas y fábricas de distinta índole desencadena repercusiones económicas y sociales sin precedentes, siendo el comercio la principal actividad en la vida pública. En general, esta etapa emana de ideas tan sustanciales como la división social del trabajo y la creación de un mercado mundial integrado. Así y todo, aunque es un ciclo que solo dura trescientos años, es posible aseverar que en ellos los procesos sociales y culturales evolucionaron abruptamente; sobre todo, si se tiene en cuenta que los cambios experimentados contribuyeron a la creación de una estructura fundamental en todas las sociedades: la educación general.

Con la Revolución Industrial (1760-1840), el Estado comienza a asumir la responsabilidad de la educación con funciones que, tradicionalmente, solo había desarrollado la familia. El motivo principal de esta reforma no es otro que el desplazamiento del trabajo del campo y hogar, a la vida en la fábrica. De ahí que la educación tenga como propósito la enseñanza de los fundamentos de lectura, escritura, aritmética y otras materias necesarias para “el nuevo adulto” (Toffler, 1996).

Puede decirse que cuando el aprendizaje diario deja de ser suficiente, es cuando la luz de la escolarización comienza a ser relevante en el marco social. John Dewey (1916/1998) llama la atención sobre esta idea, exponiendo que

En los grupos sociales no desarrollados encontramos muy poca enseñanza y adiestramiento sistemático (formal). Los grupos salvajes se apoyan principalmente en el hecho de asentar en la

---

<sup>4</sup> Michael Foucault establece una dialéctica entre saber y poder. Ambos se retroalimentan ya que no hay relaciones de poder que no hagan uso del saber, y no hay saber que esté al margen de la lucha por el poder. La lucha por el saber es la lucha por el poder, así se refleja en la contienda desde tiempos de la Ilustración por parte de la Iglesia y el Estado Moderno por controlar la educación (Ovejero & Pastor, 2001).



juventud las disposiciones naturales necesitadas sobre la misma clase de asociación que mantiene a los adultos leales a su grupo. No poseen procedimientos materiales ni institucionales para la enseñanza sino en conexión con las ceremonias de iniciación, por las cuales los jóvenes son introducidos en la sociedad como miembros plenos (...) Pero a medida que la civilización avanza, se amplía la distancia entre las capacidades del joven y las actividades de los adultos. El aprender por participación directa en las actividades de los adultos se hace cada vez más difícil excepto en el caso de las ocupaciones menos avanzadas. La capacidad para participar eficazmente en las actividades adultas depende así de un adiestramiento previo proporcionado con este fin. Se organizan instituciones intencionadas -las escuelas- y material expreso -los estudios. Sin tal educación sistemática no es posible transmitir todos los recursos y adquisiciones de una sociedad compleja. Aquella abre también un camino a un género de experiencia que no sería accesible al joven si le dejara adquirir un adiestramiento en asociación espontánea con los demás, puesto que se han dominado los libros y los símbolos del conocimiento. (p. 18)

En esta línea, la Revolución Industrial empieza a promover el aprendizaje de habilidades básicas para actuar como ciudadanos con inteligencia y trabajadores en el conocimiento de distintas disciplinas. Así pues, la pedagogía de la escuela se sustenta en impartir clases, realizar tareas y llevar a cabo evaluaciones con el fin de comprobar si los educandos han adquirido tales aprendizajes. En este contexto, una de las funciones principales de la escuela es mantener a los más jóvenes alejados de las calles y prepararlos, en fin, para la vida industrial (Collins & Halverson, 2010).

Sin embargo, el proceso para llegar a la escolarización obligatoria de la población fue arduo y complejo. Cuando se plantea la obligatoriedad de la educación primaria a principios del siglo XIX, las clases populares afrontan la imposibilidad de que sus hijos puedan asistir ya que, al igual que ellos, son productores. Lo que se reivindica por parte de los trabajadores es que las escuelas tengan lugar en el mismo lugar de trabajo. En este momento, se advierten algunas acciones de educación no formal promovidas por un proletariado preocupado que comienza a “inaugurar sus primeras bibliotecas obreras, sus primeros cursos nocturnos, empieza a desarrollar una *cultura autónoma*, obrera, cuyo contenido entra en total contradicción con las teorías expuestas por la burguesía (...) vinculada con la experiencia del trabajo productivo y con la de las primeras luchas de clases” (Fauconett, 2003, p. 25).

Con el tiempo, singularmente a mediados de este siglo, la opinión de los trabajadores se concentra en que la educación primaria debe ser laica, gratuita y obligatoria (véase Durkheim, 2003), pues se hace más apremiante la necesidad de una mano de obra adaptada. Así, nacen

distintas iniciativas en Inglaterra, Estados Unidos, Francia y otros países cuyo objetivo es regular legalmente la participación infantil en el mercado laboral, contándose entre las razones tanto la presión recibida por parte de organizaciones obreras como los esfuerzos reformistas en determinados sectores de la burguesía. Al mismo tiempo, en países como España el trabajo infantil seguirá siendo una realidad hasta mucho después (Tiana, 1987).

Poco a poco, la escolarización se convierte en un estímulo de la puntualidad, la eficiencia, así como del trabajo mecánico y repetitivo. No debemos olvidar que el mundo industrial exige de hombres y mujeres dedicados exclusivamente a realizar tareas rutinarias y basadas en la disciplina. A mediados del siglo XIX, ya se observa una progresión educacional: los educandos asisten a la escuela con menor edad, el curso se va haciendo más largo, y se consigue que el número de años de educación obligatoria fuera aumentando (Toffler, 1996). Sin embargo, también existen reputadas críticas a este modelo, caso del *Emilio de la educación* de Rousseau, en la que por primera vez se plantea la urgencia de sacar el proceso de enseñanza aprendizaje fuera de las aulas y los libros de texto (García, 2014).

Simultáneamente a la progresiva escolarización de las masas, en esta época la educación no formal comienza a tener un valor inconmensurable. En este sentido, hasta finales del siglo XVIII, los gremios de artesanos eran los principales encargados de organizar la educación no formal en cuanto al sistema productivo en las industrias agrícolas y artesanales (Perry, 1976). Así, el acceso a la actividad laboral de la juventud se produce en un mercado de trabajo mínimamente regulado y, de modo general, a través de un sistema de aprendizaje profesional en el lugar de trabajo (estructuras gremiales, explotaciones familiares, etc.) (Casal, 1996).

Por su parte, la educación no formal para propósitos que no fuesen el trabajo era mucho más diversa y menos organizada, y correspondía principalmente a los ámbitos de la educación de adultos y comunitaria (Colley, Hodkinson, & Malcolm, 2003). Y es que la educación no formal ha estado íntimamente asociada con la educación de adultos en tanto que, desde sus inicios, se ha nutrido de sus métodos y contextos propios (UNESCO, 2010). En este margen temporal se distinguen dos líneas principales de aprendizaje no formal. Veamos.

En primer lugar, el “aprendizaje autodirigido” o autodidacta, enfoque en el que destacan trabajos teóricos como el de Michael Knowles (1975)<sup>5</sup>. Reflejo de esta tradición son la

---

<sup>5</sup> Knowles (1975) crea la andragogía como el arte y ciencia de ayudar a los adultos a aprender. Sobre ella, establece su teoría de aprendizaje autodirigido (*self-directed learning*) que entiende como la competencia básica humana o

educación de adultos orientada al ocio que prioriza el desarrollo integral del individuo. De modo expreso, el aprendizaje no formal en este ámbito se advierte de una forma común: acontece en instituciones educativas, su participación es voluntaria y se negocia en términos de contenidos.

En segundo lugar, la autoeducación colectiva o política configurada desde una visión del mundo liberal. Es el caso de los movimientos de disidencia política y religiosa que tienen lugar durante el siglo XIX cuyos cimientos fueron la difusión y reflexión de ideas a través de actividades intencionales educativas como reuniones públicas, grupos de discusión, folletos o propaganda. Particularmente, este siglo será recordado por el alto número de experimentación en términos de iniciativas y acciones de carácter social en defensa de la población más desfavorecida, caso de los obreros (Moulaert & Ailenei, 2005).

En general, durante el citado siglo, encontramos un alto número de esfuerzos localizados en mejorar el aprendizaje de los adultos<sup>6</sup> dentro del campo de la educación no formal. Estas experiencias pueden vincularse estrechamente con la denominada “educación popular” que no es más que el conjunto de procesos de formación para la educación de las clases populares. Sus inicios se remontan a finales del siglo XVIII con el cambio de una sociedad feudal-estamental a una liberal-burguesa en la cual, con la emergencia de la Revolución Industrial, es necesario capacitar profesionalmente a los jóvenes y adultos de las clases menos pudientes, ofertando también otros saberes (cultura general, popularización científica, entre otros) (Delgado, 2005).

Ello se ilustra en la creación de liceos (*Lyceums*) donde profesionales de la educación organizan asociaciones locales con el propósito del perfeccionamiento personal. De esta manera, la creación de los liceos se vuelve una pieza fundamental en la “auto-cultura”, el debate y la discusión de los intereses públicos comunes, sirviendo en territorios como Estados Unidos, de pilar troncal en la promoción de la educación pública (Axford, 1969).

De igual modo, se recogen evidencias de actividades de tiempo libre y clases organizadas de distintas disciplinas científicas durante los siglos XVIII y XIX en Inglaterra (Harrison, 2007). En este país se realizan conferencias públicas sobre materias científicas y se organizan clubs científicos, artísticos y/o literarios a favor de la alfabetización. A su vez, se instauran

---

la habilidad para aprender por uno mismo. Este modelo implica tres dimensiones superpuestas: autogestión, autocontrol y motivación (Garrison, 1997).

<sup>6</sup> Durante el siglo XIX, la educación de adultos es presentada como la “ofrecida a personas que habían superado la edad escolar habitual (fuese obligatoria o no) y abandonado el sistema educativo formal, aunque su consideración de “personas adultas” sea estrictamente discutible” (Tiana, 1991, p. 10).

algunos centros<sup>7</sup> que consiguen facilitar la movilidad social de los adultos. Concretamente, a medida que se van incrementando los niveles de alfabetización a finales del siglo XIX y principios del XX, en este territorio se localizan múltiples actividades de educación no formal, caso de cursos de verano, residencias universitarias en zonas populares que ofrecen conferencias nocturnas, o la creación de bibliotecas populares, un acontecimiento conocido como la “revolución del libro” (Tiana, 1991). Cabe apuntar al respecto la publicación de obras que, por primera vez, ponen de manifiesto la importancia de la educación de adultos en un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida. Es el caso de la obra de Basil Yeaxlee *Lifelong education: A sketch of the range and significance of the adult education movement* (1929) quien propone la unión de todos los contextos de aprendizaje para atender a las diversas dimensiones de la vida y la educación, esto es, la sabiduría, el trabajo y el esparcimiento (Vargas, 2017).

Igualmente, es reseñable la contribución de otros pensadores y artífices de la creación de un movimiento social, de carácter crítico, basado en el aprendizaje de adultos como instrumento técnico, educativo y político. Es el caso de Antonio Gramsci durante la década de los 20 del pasado siglo en Turín (Italia), que crea el denominado Movimiento de Consejos de Fábricas (*Factory Council Movement*), formado por representantes elegidos en los lugares de trabajo y cuyo principio era una mayor organización de la clase trabajadora. Este autor contempla la realización de asambleas para impartir educación técnica, preparando un proletariado autónomo. De este modo, se recogen escritos donde Gramsci exhorta a los delegados de las plantas de *Fiat Centro* a establecer escuelas vocacionales para mejorar las capacidades de los empleados en sus funciones industriales o comerciales (Coben, 2001).

Este movimiento revela la existencia de instituciones al margen del sistema formal dedicadas a la educación sindical, cooperativa, política y social. Destacamos aquí la creación de las *Universidades Populares* y la *Sociedad de Universidades Populares* en Francia como iniciativas promovidas por estratos populares durante las postrimerías del s. XIX dedicadas a la enseñanza popular superior ético-social (Moreno & Sebastián, 2001).

De hecho, durante el citado siglo aparece por primera vez el término de economía social, que es acuñado por el economista Charles Dunoyer en su obra *Traité d'économie sociale* (1851) (ver Moulaert & Ailenei, 2005). Ahora bien, esta definición será perfilada por Gide (1913),

---

<sup>7</sup> Un ejemplo de ello son los *Mechanic's Institutes* de Reino Unido que, destinados a la formación de sus miembros, instauraron bibliotecas, museos, talleres experimentales, e impartieron distintas disciplinas científicas (véase Tiana, 1991).

identificando dentro de este concepto a las leyes naturales que rigen las relaciones espontáneas entre las personas y las cosas, esto es, todos los esfuerzos dirigidos a la mejora de las condiciones de la población. Las razones de la aparición del concepto en esta coyuntura se asocian a la identificación y reconocimiento legal de los tres pilares de la economía social: el asociacionismo popular, el cooperativismo y el mutualismo cuyo impulso se debe a la iniciativa de la clase trabajadora (Monzón, 2009; Moulaert & Ailenei, 2005). De modo similar, la eclosión de la economía social se produce, con una gran repercusión, en la geografía francesa donde su aparición se vincula al movimiento asociativo popular, en especial el asociacionismo industrial que es impulsado por Saint Simon, exponente de una de las corrientes socialistas francesas (Monzón, 2009). Todo ello, acaba por revelar un panorama donde florecen numerosas iniciativas, la mayoría desde el mundo obrero, que tratan de mejorar e impulsar redes de cooperación, pero también de aprendizaje y promoción de las condiciones sociolaborales de sus implicados.

Así pues, la educación de adultos en el ámbito internacional comienza a tener una posición distinguida, destacando los cursos de alfabetización e instrucción primaria, la formación profesional y de atención a las exigencias para la transformación productiva, las actividades recreativas (educación para el ocio), las iniciativas de educación religiosa y/o las prácticas de extensión universitaria o cultural. Podemos condensar lo ya dicho sosteniendo que la educación de adultos permitió elevar los niveles de alfabetización gracias a iniciativas de educación complementarias con un carácter fundamental para las personas en edad postescolar (Tiana, 1991).

Por tanto, hasta mediados del siglo XX –pues hasta entonces no se habían conseguido niveles notables de alfabetización de la población–, la educación no formal se postula para gran parte de la población como la principal forma de aprendizaje intencional, más allá de la formación promovida por la educación primaria (Colley et al., 2003). De manera análoga, este hecho nos recuerda que, a pesar de que el término de educación no formal es reciente en la historia de la educación, las actividades a las que se refieren cuentan con una larga trayectoria (La Belle, 1976).

En síntesis, en esta segunda transición se logra derribar la barrera de la memoria gracias a la difusión de la educación general, pues hasta entonces para la mayoría de la población se produce en la experiencia diaria. A ello ayudaron las numerosas actividades para el aprendizaje

de los adultos y de educación popular, como la creación de centros para la formación de adultos, los cursos, las conferencias públicas y las bibliotecas que distribuyeron el conocimiento a la sociedad. En definitiva, la segunda ola “desplazó la memoria social fuera del cráneo, encontró nuevas formas de almacenarla y la expandió, así, más allá de sus límites anteriores” (Toffler, 1996, pp. 165-166).

Por último, Toffler (1996) describe una fase concluyente situada entre las décadas que siguen a la Segunda Guerra Mundial y el período actual<sup>8</sup>. Su punto de partida se sitúa alrededor de 1950 en los Estados Unidos de América, momento y lugar en el que el número de empleados del sector servicios supera al de obreros manuales. En conjunto, este estadio se corresponde con la transición de una sociedad industrial, centrada en el conocimiento de unos pocos, a una sociedad de la información donde el conocimiento consigue hacerse extensible a la mayoría de la población. Esta metamorfosis social se posibilita gracias a la invención de herramientas tan revolucionarias como el ordenador, internet y otras innovaciones de gran impacto que junto a las transformaciones políticas, económicas, culturales y sociales, alteraron completamente la forma de entender el mundo y la humanidad, dando lugar a una “sociedad posindustrial” y, mucho más, a una “sociedad del conocimiento” (Hargreaves, 2003). En este escenario, el núcleo del cambio tecnológico se sitúa en la transformación radical de las tecnologías de la información y la comunicación basadas en la revolución de la microelectrónica entre 1940 y 1950. Ello supuso la base de un nuevo paradigma tecnológico, que se consolida en la década de los 70 —principalmente en Estados Unidos— y que se difunde con celeridad a todo el mundo dando lugar a la llamada ‘era de la información’ (Castells, 2004).

En este sentido, el impacto de los cambios tecnológicos logra modificar las coordenadas basadas en el industrialismo. Es así como se superan enfoques anteriores sustentados en estructuras fordistas cuya base eran las grandes concentraciones de trabajadores productores de amplias cantidades de bienes. La llamada globalización o mundialización económica, organizada sobre la base de la revolución en los sistemas de información, sitúa a las poblaciones en el entorno de un mercado mundial, donde las distancias importan menos y donde se ven desarticuladas empresas y plantas de producción. La nueva “sociedad del conocimiento” se fundamenta en el capital intelectual para alcanzar el beneficio y la productividad, rompiendo

---

<sup>8</sup> A pesar de que la última transición se contempla hasta el período actual, solo abordaremos en este punto la situación educativa hasta los años 70. Ello se justifica en que durante esta década nace el concepto de educación no formal en el ámbito educativo, aspecto sobre el que versarán los subsiguientes apartados.



con lógicas anteriores en las que importaba exclusivamente el capital físico y/o humano (Brugué, Gomà, & Subirats, 2002). Del mismo modo, los vertiginosos cambios en las formas de conocimiento preponderantes provocan que la visión política y social sobre la educación y el aprendizaje se modifique totalmente. Todos los colectivos sociales pasan a ser vitales destinatarios de las acciones formativas (desde la infancia hasta la vejez), siendo, en consecuencia, indispensable la oferta de oportunidades heterogéneas en un enfoque de aprendizaje a lo largo de la vida (Jarvis & Parker, 2005).

De esta suerte, el crecimiento exponencial de la información y los avances tecnológicos llegan a propiciar modificaciones trascendentales en todos los dominios de la vida humana. La expansión de los campos del conocimiento acompañada por cambios demográficos en la sociedad contribuyó a una espiral de cambio en la que muchos de los avances tomaron proporciones globales, trascendiendo las fronteras nacionales y regionales en una forma nunca vista. Así, aunque la tasa de absorción de estas transformaciones difiere en términos territoriales y culturales, atienden a cambios absolutos en los ámbitos político, cultural, social y económico. A su vez, el desarrollo socioeconómico fue propulsado por un gran énfasis en los principios de la democratización, que alteraron la percepción del mundo conocido (Dave, 1976). Sin embargo, sería erróneo afirmar que la historia de la humanidad es un relato de crecimiento universal. Y es que el mundo moderno ha nacido más por una discontinuidad que por una continuidad con lo ocurrido previamente (Giddens, 1995).

Por un lado, en el marco de esta etapa se observa un progreso exponencial del reconocimiento social de la educación formal durante los años 50 y 60 del siglo precedente<sup>9</sup> propiciada por la configuración del Estado de Bienestar<sup>10</sup> (Casal, 1996); y, por la consideración de la educación como un derecho humano universal, esto es, la educación debe cumplir los requisitos de accesibilidad –gratuita, obligatoria y debe eliminar toda discriminación en su acceso–, aceptabilidad –calidad de la educación– y adaptabilidad a cada estudiante (Naciones Unidas, 1948).

---

<sup>10</sup> Con la finalización de la Segunda Guerra Mundial las funciones que desempeña el Estado sufren una drástica transformación. Así, basándose en las ideas propuestas por Keynes y Beveridge, el Estado interviene en la economía para poder asegurar el pleno empleo y la justicia social (Alonso, 1998). Las intervenciones del Estado tienen como objetivo mejorar la calidad de vida de sus ciudadanos, siendo las principales: los servicios públicos (sanidad, educación, servicios sociales...), transferencias sociales (pensiones), intervenciones normativas para proteger al ciudadano y las intervenciones públicas, por ejemplo, favoreciendo la creación de puestos de trabajo (Navarro, 2004).

De hecho, la educación cuenta con una especial importancia en el contexto del modelo de crecimiento en Europa Occidental (1945-1975) cuyos protagonistas son el sector privado capitalista tradicional y el sector público. Ahora bien, a finales del s. XX, se produce una crisis sobre el modelo del Estado de Bienestar, comenzando a tomar protagonismo las asociaciones y fundaciones que tratan de responder a aquellos problemas relevantes como el desempleo de larga duración, la educación, la exclusión social, la sanidad, el crecimiento sostenible, etc. Son necesidades sociales que carecen de fácil solución mediante los mecanismos autorreguladores del mercado y las políticas macroeconómicas tradicionales (Monzón, 2009).

Así pues, los sistemas educativos no son ajenos a los cambios que se producen en la postguerra. En el contexto de transformación económica, se puede decir que el desarrollo de la educación es más bien moderado y, desde luego, no se muestra en sintonía con el contexto social donde se inserta, convirtiéndose en una preocupación generalizada por los especialistas en educación a finales de los 60. Un hito durante esta década que configura la realidad educativo-local internacional posterior es la publicación del informe *Equality of educational opportunity*, conocido como el Informe Coleman (Coleman et al., 1966) centrado en el análisis de la segregación en las escuelas en Estados Unidos de América con una muestra muy elevada, por aquella época, de alumnos participantes en la investigación. Sus resultados inciden en la concienciación por parte de políticos y gestores de la educación, del menester de apoyar educativamente a infancia y jóvenes con dificultades con programas de “educación compensatoria” (Colom, 2009).

Así, la educación se va constituyendo como un componente esencial de progreso humano y va ocupando un lugar cada vez más señalado en el marco de las políticas nacionales, pues se trata de una necesidad social ineludible (Faure et al., 1973). Puede decirse, entonces, que las políticas inclusivas posteriores a la Segunda Guerra Mundial llenan las escuelas de ciudadanos y la educación, considerando las exigentes necesidades laborales y sociales, es vista más desde una óptica taylorista y fordista en sus procesos y contenidos (García, 2014).

Paralelamente, en tal coyuntura, la educación no formal desempeña una labor sumarásimas en la disposición de actividades extraescolares beneficiosas para el desarrollo integral de las generaciones jóvenes. Ello como resultado de complementar las actuaciones que realiza el Estado a favor de la educación y la juventud. Es así como se instituyen organizaciones juveniles plurales que utilizan la naturaleza como recurso fundamental (*outdoor education*), caso de los



*Scouts* (véase Cook, 1999). En concreto, después de la Segunda Guerra Mundial, concurren numerosas declaraciones internacionales a fin de proveer a la infancia de los contactos necesarios sociales para su readaptación a través de organizaciones juveniles o actividades extraescolares (*out-of-school education*).

De esta suerte, los movimientos juveniles en el campo de la educación no formal lideran actividades de trabajo artístico, bibliotecas o sociedades de debate sobre intereses intelectuales y sociales, contando con un enfoque participativo y de ajuste con las necesidades de una infancia en situación crítica (Brosse, 1950). Dado que el término de educación no formal no existe como referente en el ámbito pedagógico, las instituciones más relevantes denominan conjuntamente a estas experiencias como actividades extraescolares (*after school education*, o también, *out-of-school education*).

Indudablemente, las organizaciones sociales antes y después de la guerra desempeñan una función esencial en el aprendizaje de la infancia, pero también de los adultos. Así lo indica el informe de la Conferencia Internacional del Aprendizaje de Adultos (UNESCO, 1949), sosteniendo que las acciones educativas activadas por sindicatos, cooperativas, y/o movimientos juveniles promueven un alto grado de compromiso internacional y comprensión de las esferas económicas, políticas y culturales. Además, seguirá teniendo un gran protagonismo el aprendizaje de adultos ofrecido a través de las autoridades locales o sindicatos. Sirva de ejemplo Inglaterra, donde la implicación en esta formación permite tanto el desarrollo personal como, en algunos casos, la acreditación reconocida para el acceso a estudios de mayor nivel en las universidades (Evans, 2009).

Ya en el cierre de los años 70 confluye la “segunda escuela de masas”. Particularmente, los países con desarrollo económico empiezan a asistir a un fenómeno de escolarización prolongada, esto es, un tercio de las generaciones ya van a la universidad. Del mismo modo, este último período está marcado por una crisis del mercado de trabajo que afecta directamente a las bases del Estado de Bienestar. Simultáneamente, la expansión del modelo de crecimiento europeo y de innovación tecnológica aplicada a la producción se sucede, dando lugar a una nueva estructura ocupacional donde las cualificaciones asumen una importancia clara. En este contexto, los agentes sociales como organizaciones empresariales y sindicales empiezan a desempeñar un papel muy notorio (Casal, 1996). Además, se instituyen diversos movimientos

culturales y étnicos que logran rebasar las líneas nacionales y enlazarse unos con otros, contribuyendo a crear una red transnacional (Toffler, 1996).

Podemos, ya, referirnos a dos grandes etapas de diversificación en el campo de la educación no formal después de la Segunda Guerra Mundial. Siguiendo a Carron y Carr-Hill (1991), es posible ubicar una primera fase que se sucede temporalmente durante los setenta y que implica un rápido desarrollo de la educación suplementaria reflejada, sobre todo, en el ámbito de *out-of-school education* y la educación de adultos con un rol paralelo o sustituto de la educación formal; y una segunda, concertada en los años posteriores, donde la educación no formal se caracteriza por ser un complemento esencial a los programas organizados por el sistema escolar regular. De este modo, cuando los programas educativos resultan ser inadecuados, se empiezan a desarrollar programas de carácter complementario fuera del sector escolar, aunque el estado en que se promueven difiere en relación con las condiciones históricas de cada país.

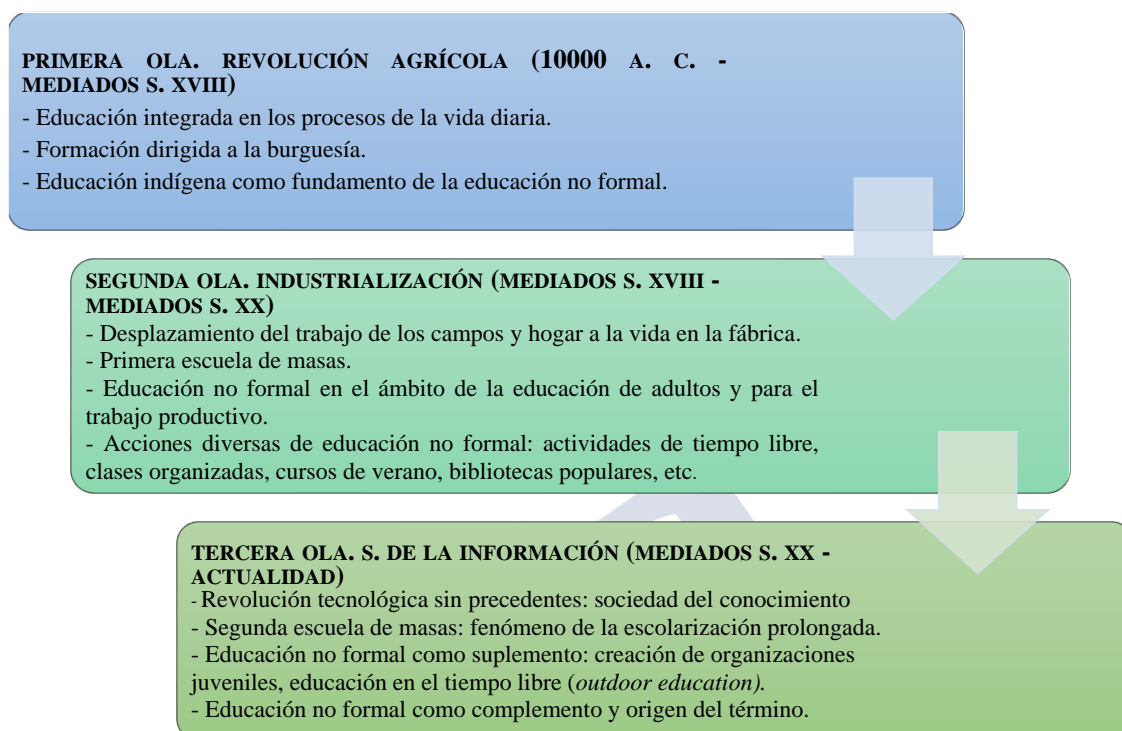
Justamente, las mudanzas que atraviesa la sociedad en los años setenta generan nuevos desafíos educativos, cuestionando la relevancia y eficacia de los sistemas educativos que antaño habían crecido en una forma más estable y menos compleja de la vida personal, social y profesional. Más aún, la obsolescencia de los conocimientos, habilidades y valores llama a considerar nuevas metas y estrategias educativas que respondan a la nueva realidad social (Dave, 1976). Es por ello por lo que en esta década aparece el término de ‘educación no formal’ en una perspectiva similar a la que se tiene en nuestros días.

Esta idea permite concluir que es cuando la educación formal se generaliza a la población cuando la educación no formal empieza a cobrar una real importancia (Colley et al., 2003) puesto que se postula como una alternativa, complemento o suplemento educativo de lo que se viene ofreciendo en las instituciones escolares (Brennan, 1997). Así pues, su misión es hacer frente a las desigualdades existentes y mejorar el proceso educativo de la población mundial.

La figura que se presenta a continuación constituye un resumen de las tres transiciones experimentadas por la humanidad, a fin de distinguir el modo en que la educación se ha presentado en cada una de ellas (véase Figura 1).

**Figura 1**

*La educación en las transformaciones históricas: la prehistoria de la educación no formal*



Fuente: elaboración propia a partir de las transiciones temporales propuestas por Toffler (1996).

Lo que hemos visto en estas páginas no es otra cosa que la reafirmación de la educación no formal como la forma, tal vez, más antigua que el hombre conoce de la educación. Es un hecho que las sociedades que carecen de lenguaje escrito confían en la educación no formal como medio de transmisión cultural de generación en generación (Neff, 1974).

No obstante, lo escrito muestra que, si bien las raíces de la educación no formal se remontan a etapas primigenias y se van desarrollando en el marco de la industrialización, el origen del término se deriva de las nuevas demandas sociales contemporáneas a las que los procesos formativos deben responder, especialmente a partir de los años setenta. Este es el punto de partida sobre el que versa el siguiente apartado donde se abordan, específicamente, los orígenes del concepto de educación no formal y las razones de su promoción en el ámbito educativo.

### 1.1.2 El origen del concepto de educación no formal: la división del universo educativo

La educación no formal representa un alto esfuerzo por conjugar desarrollo y educación. Los cambios que se desenvuelven con la sociedad del conocimiento tornan en objetivos primarios la equidad, la participación democrática, la educación para todos y a lo largo de la vida. Globalmente, la complejidad social, el desarrollo incesante de la innovación o la obsolescencia del conocimiento conducen a que la sociedad demande formas de educación más flexibles y constantes: requiere de escuelas para después de la escuela (Colom, 2005). Es ahí donde la educación no formal surge como una respuesta que es plural en tanto que trata de responder a necesidades de destinatarios con intereses y convicciones múltiples, y que es permanente en la medida en que cumple una labor esencial en la búsqueda de igualdad de oportunidades para todos.

Cuando abordamos la educación no formal como concepto, cabe situar sus primeras menciones en un informe de la UNESCO de 1947 sobre la educación en los países “subdesarrollados” (Colley, Hodkinson, & Malcolm, 2006). Se trata de un término acogido por expertos en el campo del desarrollo internacional que, tomando como referente las teorías de la modernización y del capital humano, lideran los primeros esfuerzos en desarrollar la educación no formal. Estas aproximaciones se corresponden con las aspiraciones en el contexto internacional de mejorar el crecimiento económico, la equidad y la participación social (Colley et al., 2003). De acuerdo con Fordham (1979), el punto central es la búsqueda de alternativas para dar respuesta a los fallos experimentados por la educación formal. De esta forma, la educación no formal se percibe como potencial solución en tanto que posibilita un elevado grado de flexibilidad, requiere de menores recursos (Colley et al., 2003) y consigue preparar a los individuos para un mundo industrializado y cada vez más complejo (Colley et al., 2006).

No obstante, la aproximación más clara al concepto se da en 1967, año de la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de Educación (Williamsburg, Virginia), en la que se dieron cita cincuenta naciones y numerosas figuras de alcance en el ámbito de la educación. Sus conclusiones se dan a conocer en un libro de alcance titulado *The world educational crisis: a system analysis* publicado en 1968 a cargo de Philip H. Coombs, que por aquel entonces era el director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO. La obra alude a las carencias de los sistemas formales de educación en su condición de servicio que responde a las expectativas y demandas de formación desde la Segunda Guerra Mundial, a los

desajustes entre educación y empleo, así como a las profundas desigualdades educativas persistentes entre los grupos sociales.

Ante los cambios en el entorno provocados por las revoluciones en el mundo (ciencia y tecnología, económicos y políticos, estructuras sociales y demográficas, etc.), los sistemas educativos se adaptan con lentitud, mostrándose desacompañados a la evolución rápida de los eventos. Por consiguiente, la disparidad entre los sistemas educativos y sus entornos se presenta como el centro de la crisis mundial de la educación, enraizada en tres (3) causas específicas: el aumento de las aspiraciones populares para la educación, la intensa escasez de recursos para atender a las nuevas demandas sociales, y/o la inercia de los sistemas educativos y de las sociedades (sus actitudes tradicionales o estructuras institucionales) que bloquean el máximo uso de la educación en el desarrollo global de los países (Coombs, 1968).

La obra de Coombs (1968) sobresale en la literatura académica por ser, de un lado, una crítica constructiva de cómo los sistemas educativos venían dando una respuesta insuficiente a las demandas de la sociedad; y, de otro, por abrir el concepto de educación hacia una perspectiva de aprendizaje permanente y/o a lo largo de la vida. En este sentido, conviene que el sistema educativo se analice a sí mismo, desaferrándose de las prácticas convencionales, siendo una crisis que afecta a la sociedad y a la economía.

Así, mientras la crisis se produjo en medio de una virtual expansión del conocimiento, la educación, como principal creadora y transmisora de conocimientos, ha fracasado, generalmente, en la aplicación a su dinámica interna de la función de investigación que ella realiza ampliamente para la sociedad. Ha dejado de infundir a la tarea docente, para su aplicación en las aulas, los nuevos conocimientos y métodos que se precisan para corregir la actual disparidad entre las necesidades y las realizaciones educativas. La educación se coloca, así, en una postura ambigua. Si bien exhorta a los demás al cambio, ella parece renuente a la innovación en sus propios asuntos (Coombs, 1971, pp. 13-14).

Coombs (1968) le concede una importante atención en su obra a la educación no formal, dedicándole el capítulo *Nonformal Education: To Catch Up, Keep Up, and Get Ahead*. En sus páginas no se describe otra cosa que la certeza de que la educación no formal es un importante complemento de la formal en el esfuerzo educativo de cualquier país. Y que contribuye, por tanto, a su desarrollo, al enriquecimiento cultural y a la autorrealización individual. Así, deviene en un “sistema indefinido” compuesto por actividades con distintos nombres (educación adulta,

educación de continuidad, formación en el trabajo, servicios de extensión, etc.)<sup>11</sup> y se establece una relación directa entre educación continua y educación no formal.

En este orden de ideas, la misión de desarrollar la educación no formal se realiza tanto desde la vertiente de los ideales de profesionales responsables de estas acciones, como desde el punto de vista de los planificadores en educación que ven en ella una posible solución a la crisis que afecta primordialmente a la población con más desventajas, caso de los países que cuentan con un menor desarrollo. Es más, la planificación en educación se convierte en una actividad esencial alrededor del mundo, sobre todo en los años 60. Esta puede ser considerada la “década del desarrollo” dado que la planificación educativa se expande hasta el punto de ser mundial y se integra en las actividades de los Ministerios de Educación (Lynch & Tason, 1984).

Como resultado, el descubrimiento de la educación no formal se hace patente a través de las organizaciones para el desarrollo y especialistas que comienzan a darse cuenta de que el desarrollo global es un asunto de gran complejidad y que las estrategias deben dirigirse urgentemente a las necesidades básicas de las personas (Hoppers, 2006). De acuerdo con los supuestos del capital humano, la inversión en educación se convierte en una inversión para la salud de la economía, pero también en instrumento de igualdad social. En efecto, la educación se tiene por una medida encaminada a un cierto avance económico y social, por lo que es vista como una prioridad en la planificación del desarrollo (Adams, 1977). Tal es el caso que los responsables de las políticas y expertos en el área expresan su preocupación por una cierta sintonía entre las metas educativas con las metas de desarrollo sociales (Hoppers, 2006).

Podemos decir sin temor a equivocarnos que el interés en la educación no formal fue progresivamente creciendo entre planificadores y especialistas de desarrollo en el ámbito universitario, así como entre agencias internacionales y Ministros de Educación. Por esta razón, se financian estudios de caso cuyo objetivo es definir y analizar la educación no formal desde el punto de vista profesional. Valga como ilustración el libro *Non-formal in African Development* (1972), una colección de ochenta estudios de caso cuya autoría resulta en el Instituto Afroamericano (Evans, 1981). Al respecto, los países en desarrollo empiezan a

---

<sup>11</sup> Como se ha mencionado con anterioridad, hasta ese momento las actividades llevadas a cabo en la educación no formal fueron descritas con múltiples nomenclaturas y, de modo general, con la denominación de educación extraescolar (*after-school education* y/o *out-of-school education*). De tal modo, sea cual sea la definición utilizada, por muchas décadas han existido en cada país programas y acciones educativas que muestran las características posteriormente categorizadas como educación no formal, aunque en su tiempo, naturalmente, no fuesen denominadas de tal manera (Rogers, 2004).



promover la educación no formal alrededor del mundo mediante su financiación directa. Así, esta se identifica con una nueva fuerza para el cambio educativo y socioeconómico a nivel individual y social (Adams, 1977). Al mismo tiempo, son múltiples los debates entre la pertinencia de la educación formal cuya meta es la formación del “hombre educado” que contrasta con la formación dirigida a resultados inmediatos prácticos de la educación no formal (Hoppers, 2006).

Como decimos, en estos momentos la situación educativa se vuelve crítica. A pesar de que la educación había sido aceptada como un derecho humano, siendo el gasto público considerable y resultando en una expansión sin precedentes, los logros alcanzados se revelan escasamente satisfactorios: un gran colectivo no puede acceder a la educación básica, otro sector a la universidad y aparece el desempleo de personas con cualificación, así como el subempleo. Además, estas situaciones se ven agravadas por la adecuación, calidad y relevancia del sistema educativo, particularmente en los países en desarrollo muy influidos por los sistemas educativos extranjeros, siendo claramente disfuncionales en relación con las necesidades de las comunidades. No extraña que el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*) fuese sugerido por distintos pensadores educativos como referente para el panorama educativo que se pretende conseguir en el futuro (Dave, 1976).

La publicación del conocido como Informe Faure (Faure et al., 1973), viene a ser un reflejo del destierro de las concepciones preliminares de la educación, inaugurando un pensamiento de educación permanente, para el que el proceso educativo tiene lugar en todas las esferas de la vida humana. Este informe propone la noción de ciudad educadora como clave en el nuevo proceso educativo y social, defendiendo que el hecho educativo debe desplegarse en todos los contextos comunitarios. De tal modo,

es preciso que la acción de la escuela y de la universidad sea no solo desarrollada, enriquecida, multiplicada, sino también trascendida por la ampliación de la función educativa a las dimensiones de la sociedad toda entera (...) la ciudad, sobre todo cuando sabe mantenerse a escala humana, contiene, con sus centros de producción, sus estructuras sociales y administrativas y sus redes culturales, un inmenso potencial educativo. (Faure et al., 1973, p. 242)

Al respecto, la educación formal y la educación no formal son “socios para el refuerzo” de las metas educativas sociales y, por tanto, se antojan esenciales en un sistema de aprendizaje a lo largo de la vida comprensivo y coherente, que responde a las necesidades diversas y cambiantes de la población (Ahmed & Coombs, 1975).

En lo esencial, esta concepción de la educación sirve de inspiración en la definición y clasificación del universo educativo en los años setenta. En concreto, fue objeto de concertación con la publicación del libro *Attacking rural poverty: how non-formal education can help* (Coombs y Ahmed, 1974a) y la célebre distinción terminológica entre educación formal, no formal e informal<sup>12</sup>. Esta obra marca el reconocimiento institucionalizado de las tres realidades educativas dado que en el mundo de la educación se consideraban solamente los procesos formales y no formales (Tourinán, 1996). En consecuencia, esta diferenciación se justifica en la necesidad de resolver la confusión terminológica existente, básicamente relacionada con los ámbitos en los que tiene lugar el hecho educativo.

En concreto, la educación formal se corresponde con “el sistema educativo altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad”; la educación informal es “un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades y actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias y su relación con el medio ambiente”; y, por último, la educación no formal “es toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (p. 27).

La definición de los ámbitos propuesta por Coombs y Ahmed (1974a) deja claro que los programas que se insertan en la educación formal y no formal son actividades organizadas y planificadas para promover el aprendizaje (Rogers, 2004). Al mismo tiempo, la educación informal es la que se produce en procesos no orientados exclusivamente a finalidades educativas (Tourinán, 1996).

Ahora bien, esta clasificación despunta en la medida en que varios estudios exhiben sus resultados acordes a los beneficios e inconvenientes de la aplicación de programas de educación no formal. Puntualmente, destacan los informes realizados por Coombs, Ahmed y colaboradores durante los años 1973 a 1975 sobre las necesidades de la infancia en el entorno

---

<sup>12</sup> La publicación de esta obra se basa en un estudio previo solicitado a los autores por el *International Council for Educational Development (ICED)* y Unicef titulado “*Nonformal Education for Rural Development: Strengthening Learning Opportunities for Children and Youth*” (1971). Su objetivo era realizar un análisis sobre la pertinencia de la educación no formal para las necesidades de la infancia y la juventud perteneciente a las áreas rurales en los países en desarrollo (véase Coombs, 1973).



rural<sup>13</sup>. En ellos el término de educación no formal se dibuja de manera unificada a la vez que se defiende el uso de estos programas alrededor del mundo en base a la evidencia de que enriquece la dimensión cultural e intelectual de la vida de las personas. Coherentemente, se sitúan una serie de beneficios de la educación no formal en los países en desarrollo que, *grosso modo*, atienden a la satisfacción de necesidades como nutrición, planificación familiar, mejora de la vida familiar, productividad económica, beneficios familiares, oportunidades de empleo, fortalecimiento de las instituciones y/o la atención a subgrupos específicos de la población (Ahmed & Coombs, 1975).

No es de extrañar que tal clasificación marcara un antes y un después en términos de planificación educativa, toda vez que se plantea una educación más adaptada a las necesidades y valores de todos los sectores, adecuada a los tiempos, y con miras a la igualdad de acceso a la educación. La repercusión de este análisis fue enorme e hizo que cambiara el mismo concepto de educación, hasta superar enfoques preteritos, en los que se daba por supuesto que las escuelas eran las únicas instituciones que podían satisfacer las necesidades de los individuos. Emerge así un término mucho más amplio, que identifica el aprendizaje con un proceso que dura toda la vida y que aspira a realizar plenamente los talentos y aptitudes de la persona (Delors et al., 1996).

Aunque la distinción de Coombs es la que permanece como base fundamental del término, cabe señalar la publicación en 1973 de un informe realizado por el Programa de Estudios en educación no formal de la Universidad del Estado de Michigan<sup>14</sup> y financiado por la Agencia Internacional del Desarrollo. Este trabajo, elaborado por investigadores y especialistas en el ámbito, afronta la necesidad de creación de un corpus teórico para promover este modo de educación en los países en desarrollo, caracterizando a la educación no formal como “cualquier iniciativa intencional y sistemática (usualmente fuera de la escolarización tradicional) en la cual el contenido, medios, unidades de tiempo, criterios de admisión, personal, facilidades y otros componentes del sistema son seleccionados y/o adaptados para estudiantes particulares, poblaciones o situaciones en orden a maximizar el logro de la misión de aprendizaje” (Kleis et

---

<sup>13</sup> Véanse los informes *New paths to Learning for Rural Children and Youth* (Coombs, Prosser, & Ahmed, 1973), *Attacking rural poverty: How Nonformal Education Can Help* (Coombs & Ahmed, 1974a), *Building New Educational Strategies to Serve Rural Children and Youth* (Coombs & Ahmed, 1974b) y *Education for rural development: Case Studies for Planners* (Ahmed & Coombs, 1975).

<sup>14</sup> Desde finales de los 80, la Universidad del Estado de Michigan ha cesado de publicar sobre la educación no formal, concentrándose en cambio en la educación internacional en el sector formal, y no tanto en la educación no formal en los países en desarrollo (Rogers, 2004).

al., 1973, p. 10). Desde esta perspectiva, la educación formal y no formal comparten la intencionalidad y sistematicidad en tanto que envuelven la selección y estructuración de las experiencias y modos de aprendizaje específicos.

Existe una continuidad en el esfuerzo que la *Michigan State University* realiza en la orientación de los debates sobre planificación en educación no formal. Así es que, en 1974 esta institución celebra una conferencia internacional que reitera la efectividad de la educación no formal, sobre todo en la mejora del aprendizaje a nivel local, con un costo que pueden administrar las comunidades. Del mismo modo, expresa su pertinencia en el apoyo a los individuos a lidiar con los problemas de la vida diaria. Aun así, se recoge un sentimiento de disconformidad en el discurso, ya que la educación no formal muestra ciertas debilidades: los proyectos son aislados, pequeños y específicos del entorno, con una dependencia de recursos voluntarios (Neff, 1974).

Con lo expuesto se colige una distinción terminológica del universo educativo aceptada por la comunidad educativa y por instituciones reputadas en el ámbito de la educación y en el desarrollo internacional. Sobresale la utilidad dispuesta sobre la educación no formal en la atención a grupos como jóvenes y adultos en asuntos sociales como la salud, la nutrición o el desempleo, entre otros (La Belle, 1982).

En resumen, la visibilidad social de la educación no formal surge cuando es decisiva la compensación de deficiencias y contradicciones, a la vez que se hace impostergable la satisfacción de necesidades no consideradas por el sistema formal, especialmente en la formación que demanda un mundo industrializado (Hamadache, 1993). En este sentido, la educación no formal se fue percibiendo como una alternativa para algunos jóvenes y adultos, parcialmente “olvidados” por las escuelas o que simplemente necesitaban un suplemento a la formación recibida (Banco Mundial, 1980; La Belle, 1982). Sin embargo, tal y como aseguraban Coombs y Ahmed (1974a), en sus inicios los programas educativos formales y no formales atendían solo a una minoría de la población, reiterando una escasa atención a las necesidades de educación en el medio rural entre los niños y jóvenes no matriculados en las escuelas. Era el signo de las políticas nacionales e internacionales en relación con los recursos en educación.

Empero, también es cierto que este período está representado por un cierto pesimismo en la consideración de la educación como motor principal para el cambio (Adams, 1977). Ello se

produce en vista de que en algunos países la jerarquía de poder y de privilegio se llevan a efecto mediante la educación (Kassam, 1977), lo que incide en que algunos pensadores construyan argumentos en torno a la educación como forma de control y reproducción de la desigualdad social (Adams, 1977).

Al respecto, en los años setenta podemos hablar de dos perspectivas diferenciadas sobre el vínculo desarrollo-educación. Por una parte, los países industrializados apuestan por un enfoque de capital humano, especialmente en una circunstancia en la que además de producirse profundos cambios en el sector de las ocupaciones laborales estimulados por la revolución tecnológica y la sociedad del conocimiento, emerge un desequilibrio en la economía mundial cuando la “crisis del petróleo” de 1973. Desde esta perspectiva, las habilidades se identifican con el “eslabón perdido” entre educación y empleo, por lo que el foco en los países industrializados se coloca en los programas de desarrollo de habilidades (Hoppers, 2006). Algunos autores sitúan esta perspectiva en un paradigma de desarrollo del “déficit”. Según Rogers (2004), este marco de referencia construye “el problema del subdesarrollo” como un déficit por parte de los países menos desarrollados. En particular, esta perspectiva se basa en cinco posturas o modos de pensamiento: la modernización y el crecimiento, el desarrollo de los recursos humanos, las necesidades básicas humanas, el desarrollo neoliberal y la erradicación de la pobreza.

En contraposición, surgen otra serie enfoques de cambio social y personal integrados en la denominada “teoría de la dependencia”. Se trata de un modo de pensamiento que actúa en reacción a los movimientos del desarrollo económico y se sustenta en la emancipación y autosuficiencia del individuo a nivel local (Colley et al., 2003; Rogers, 2004). Estas ópticas avanzan en países de Latinoamérica, marco geográfico donde se analiza cómo los modelos exportados de los países industrializados y el colonialismo sirven para asegurar el control. En líneas generales, estas ideas se corresponden con un contexto donde se promueve la educación popular para la participación en la educación y desde una acción colectiva dirigida a romper con la distribución desigual del poder, el privilegio y los recursos (Khôï, 1986; Hoppers, 2006). El movimiento de Paulo Freire para la alfabetización y de abordaje de los procesos de “concientización” que se desenvuelven cuando los esfuerzos educativos influyen en la visión crítica del educando respecto a su vida y a su entorno (Freire, 1970), sirve de inspiración en la búsqueda de modos alternativos de configurar la educación no formal. Para estos educadores no formales el desarrollo no puede resultar sin esfuerzos educativos que influyeran la

conciencia crítica de la vida y el entorno del educando (Evans, 1981). No debemos olvidar la influencia que tiene en la educación popular el pensamiento teórico de autores ya mencionados como Antonio Gramsci (Coben, 2001; La Belle, 2000).

Por su parte, estos argumentos de la dependencia se engloban en una perspectiva de desarrollo de “desventaja”. Continuando con Rogers (2004), este marco de referencia apunta como causas del subdesarrollo los sistemas opresivos que privan a las personas con más dificultades de elementos para su propio desarrollo. Así, a diferencia del análisis precedente, el foco se mueve del individuo a lo social; y de la decisión individual, habilidades y comportamientos, a la consideración del contexto histórico y estructural de la acción del individuo. Aun así, el discurso de la dependencia se va tornando progresivamente al centrado en la transformación social. Así, la principal respuesta a la opresión es el empoderamiento de la persona a través de la acción social y comunitaria.

Dentro de esta concepción, tampoco hemos de olvidar la influencia que han tenido figuras como Ivan Illich desde una “educación como fuerza liberadora” controlada por el educando y no una institución que subordina el hombre a la sociedad (Illich, 1971), P. Goodman (1973) centrado en la deseducación y otras aportaciones como las de John Holt que sostiene el “fracaso de la escuela” (Holt, 1987). Sin duda, los escritos de los citados como *critics of schooling* que trabajan desde la perspectiva de la justicia social, añaden un elemento de conflicto y diálogo de un modo distinto en el nuevo debate de la educación no formal, ampliando la discusión e implicando a un amplio espectro de intelectuales en el ámbito social (Evans, 1981).

Sea cual sea la óptica de análisis, el debate sobre la educación no formal gana importancia alrededor del mundo. Su origen está vinculado a una insatisfacción con los enfoques educativos del momento y, *per se*, por postularse como una estrategia destinada a la búsqueda de alternativas en el área del desarrollo (Bhola, 1983). Por esta razón, y como bien concluye Rogers (2004), el discurso sobre la educación no formal es solamente uno, aunque este contiene perspectivas diferentes y conflictivas, además de planes de acción divergentes.

### **1.1.3 La evolución de la educación no formal ante un panorama de complejidad: metas y retos para la sociedad del futuro**

La construcción teórica propuesta en el último tercio del siglo pasado por Coombs y Ahmed (1974a) marca un punto de partida en el pensamiento filosófico-educativo, superando enfoques

pretéritos que daban por supuesto que el aparato escolar era el único que podía satisfacer las necesidades formativas de la población. La crítica principal hacia la institución escolar es su carácter de formación abstracta, esto es, “rica en información, pero pobre en acción”. Ello implica recompensar al que domina las formas, pero no al que es capaz de hacer uso de lo aprendido (Husen, 1978, p. 29).

En tal sentido, la distinción del término de educación no formal legitima la atención sobre el aprendizaje en la comunidad (La Belle, 1982). Sin duda, el valor concedido a la educación no formal, a partir de la década de los setenta, evidencia un cambio de orientación en la concepción del aprendizaje, que deja de estar moral y socialmente circunscrito a los espacios y tiempos de la escuela, poniendo de relieve que nuestros conocimientos, habilidades y actitudes también se desarrollan a través de procesos no formales e informales (Jarvis, 2008).

Y es que no podemos ignorar que, a medida que las necesidades sociales se acomplejaban y las innovaciones científicas iban surgiendo, la formación escolar empieza a dejar de ser instrumento suficiente para salvaguardar unas mejores condiciones de vida. De ahí que se oficialice en el mundo la creencia de que la escuela ya no es una institución monolítica en la transmisión de la cultura, pues aparecen otros establecimientos que realizan un aporte significativo a la formación, o lo que es lo mismo, una “escuela para después de la escuela” (Colom, 2016).

No en balde son varios los autores que ponen el acento en observar la educación desde un enfoque continuo a fin de impulsar una formación ajustada a los desafíos culturales y tecnológicos de la sociedad. Este énfasis se encuentra en T. Husen (1978) que reclama una sociedad educativa, M. Castells (1997) que concluye una serie de retos asociados a la sociedad de la información y en P. Drucker (1993) que habla de la sociedad del conocimiento.

Asimismo, deben mencionarse acontecimientos como la *Declaración mundial sobre la educación para todos* (UNESCO, 1990) o la promulgación de la *Carta de Ciudades Educadoras* (Ayuntamiento de Barcelona, 1990) cuya base son las posibilidades que ofrecen los espacios locales para potenciar el desarrollo humano. La orientación sistémica de la educación no formal en la ciudad educativa refuerza la noción de apertura al entorno, implicando el conjunto de acciones humanas dadas en la sociedad civil y que son susceptibles de traducirse en educativas (Vázquez, 1998).

Con énfasis en unas u otras razones, el concepto de educación no formal acabará por acomodarse con celeridad en la comunidad científica. Prueba de ello es que, poco después de su proposición, se recoge en la primera versión de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (véase UNESCO, 1976), permaneciendo integrado en sus subsiguientes versiones (UNESCO, 1997, 2011). La buena acogida del término se propaga entre sectores educativos no académicos, con sus posibilidades de reconocimiento y legitimación en tanto que tarea indiscutiblemente pedagógica (Trilla, 1992). Igualmente, su utilización prolifera en reputadas agencias internacionales, caso del Banco Mundial, la Organización para las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), y/o la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (Rogers, 2004).

Desde luego, su interés responde a una mayor comprensión de los contextos de aprendizaje y se relaciona con profundos cambios sociales, educativos y tecnológicos, acelerados desde la segunda mitad del s. XX, que implican modificaciones en las formas de aprender, su evolución a lo largo de la vida, los contextos y su valoración en el aprendizaje, las formas de enseñanza y la organización de la experiencia formativa (Rodríguez, 2018).

Pensando en la conexión entre educación no formal y prácticas comunitarias, puede decirse que su desarrollo se debe, en buena medida, a la labor de organizaciones guiadas por objetivos sociales en los bienes y servicios que ofrecen, o lo que es lo mismo, la economía social<sup>15</sup>. Las actividades formativas implementadas por organizaciones de carácter no lucrativo (ONGs) y benéficas, fundaciones, cooperativas y empresas sociales ilustran bien tal cuestión, pero también las instituciones de desarrollo económico comunitario que utilizan los recursos locales para perseguir el desarrollo sostenible (Quarter, Mook, & Armstrong, 2018). Este cuerpo de entidades promueve experiencias basadas en el conocimiento generado en las comunidades y cuyos enfoques pasan por la promoción de la equidad (Colley et al., 2003).

En este contexto, deben notarse las difusas líneas que distinguen la economía social y el tildado como Tercer Sector de otros conceptos afines como sociedad civil<sup>16</sup> cuyos propósitos y

---

<sup>15</sup> Para este análisis histórico-temporal se utilizan como categorías principales: (1) las organizaciones y entidades que integran la economía social por cuanto son agrupaciones de índole más estable (asociaciones, organizaciones sin ánimo de lucro, sindicatos, etc.); y (2) los movimientos sociales como corrientes de acción y expresión colectiva los cuales, si llegan a *crystalizarse*, pueden dar lugar a organizaciones integradas en el primer grupo (véase Alberich, 2007).

<sup>16</sup> El concepto de sociedad civil se ha planteado en la literatura como el conjunto de organizaciones formales y de estructuras con base comunitaria, así como las acciones individuales llevadas a cabo para el beneficio de otras



enfoques en relación con el aprendizaje, como bien se viene argumentando, han de ser considerados dignos de atención. Trabajos recientes concuerdan con la confusión existente entre los citados términos, pues su uso es diverso e integra la variedad de contextos desde los que se prescribe su definición (véase Salamon & Sokolowski, 2016). De acuerdo con tales autores, es pertinente la atención a la idea de economía social/tercer sector como entidad unificada toda vez que responde a un ámbito con componentes institucionales como los siguientes:

- Componente organizativo: implica a grupos de personas que interactúan siguiendo procedimientos y persiguen uno o más propósitos comunes durante un período prolongado.
- Componente privado: la entidad debe estar institucionalmente separada y no controlada por el gobierno. Así, ejerce autoridad propia y es capaz de disolverse bajo su autoridad.
- Componente de autogobierno: es capaz de controlar y gestionar sus propias actividades. La organización debe tener una política general y procedimientos de gobierno internos.
- Componente de no obligatoriedad: la participación es voluntaria, no requerida por ley y la persona puede cesar de realizar la actividad en el momento que lo desee.
- Componentes específicos complementarios: produce beneficios para otros sujetos y no solo para la persona que realiza las actividades; no son casuales o episódicos; no reciben retribución alguna, y la actividad no está dirigida a beneficiar a los miembros del hogar o la familia.

Análogamente, durante la década de los setenta y ochenta, se originan movimientos sociales (ecologistas, feministas y pacifistas) inspirados en los planteamientos ideológicos del modelo francés del 68 (antiautoritarismo, anarcosindicalismo, asamblearismo, etc.). Estos movimientos, constituirán el caldo de cultivo sobre el que nacerán con posterioridad numerosos movimientos sociales<sup>17</sup> (Alberich, 2007).

---

personas (acción ciudadana, movimientos sociales, etc.). En estos términos, la sociedad civil se debe incorporar en la conceptualización de economía social/tercer sector (Salamon & Sokolowski, 2016).

<sup>17</sup> Flecha (1997) aboga por una definición de los movimientos sociales que los distinga entre corporativos y solidarios. “Los corporativos presionan por la redistribución de los recursos o por el cambio de sentido en favor

En especial, la consolidación de iniciativas de carácter cívico-social en el ámbito de la economía social no es baladí y se corresponde con procesos de transformación ocasionados por la globalización que reinan en las sociedades –más aún en las occidentales–, erosionando las formas institucionales tradicionales y causando una reestructuración social que supone la emergencia de movilizaciones sociopolíticas portadoras de nuevos valores. En este proceso, que prolifera con la entrada del nuevo siglo, la noción de economía global supedita los intereses de pueblos y naciones puesto que se hace indispensable hacer frente a un mercado planetario que pone en conexión a productores y consumidores en el que empresas transnacionales se sitúan en el centro del sistema económico (Tejerina, 2002). En la actualidad, asistimos, en parte, a las consecuencias de este modelo que pasan por el crecimiento acentuado de la desigualdad, la polarización de la pobreza y la exclusión social (Castells, 2004).

Y es que “las elecciones de estilo de vida en las circunstancias en que se dan las interrelaciones entre lo local y lo universal plantean problemas morales que no pueden obviarse” (Giddens, 1997, p. 18). Tales formas exigen de un compromiso político que los movimientos sociales presagian y ayudan a comenzar (Giddens, 1997). Estos movimientos se definen por una red de interacciones informales entre pluralidad de individuos, grupos y organizaciones que están comprometidos en un determinado conflicto político y cultural (Diani, 1992). Además, son fuente de apoyo de construcción-reconstrucción de identidades colectivas y de transformación social (Tejerina, 2002). En esta línea, se patentizan movimientos plurales de contestación al sistema imperante a través de movilizaciones que se producen en una *encrucijada*, esto es, se desarrollan en el marco de la debilidad de una organización estable al tiempo que se valen de su fortaleza de comunicación y capacidad de convocatoria (Alberich, 2007).

No puede ocultarse que las experiencias de la educación no formal han tenido también una gran acogida en el mundo político, hecho que se refleja en la política educativa y de juventud comunitaria<sup>18</sup>. Uno de los organismos que goza de mayor protagonismo en el ámbito de la juventud y la educación no formal es el Foro Europeo de la Juventud, conocido como *European Youth Forum* (YFG). Este organismo recoge la pluralidad de consejos nacionales y

---

de determinados sectores de la sociedad, excluyendo a la gente más necesitada. Los solidarios luchan por la redistribución de los recursos y por el cambio de sentido en favor de toda la sociedad, priorizando a la gente más necesitada” (p. 30).

<sup>18</sup> Sobre esta cuestión versa el Capítulo 3 de esta tesis doctoral dedicado a las políticas de juventud y la educación no formal.



organizaciones no gubernamentales de juventud de ámbito internacional, siendo su propósito fomentar estos cauces de participación como herramientas de empoderamiento, estímulo, implicación, representación y apoyo del colectivo de jóvenes.

Como bien puede intuirse, la importancia de la educación no formal se asocia a las amplias posibilidades que ofrece, pues los aprendizajes que de ella se derivan provienen y se generan en el marco comunitario donde tienen lugar los procesos de interrelación de los individuos. Por cuanto es un proceso de aprendizaje comunitario, en este ámbito se circunscriben tareas educativas prioritarias asociadas a los desafíos que presenta la sociedad actual y que tienen que ver con perspectivas ambientalistas, cívicas o, en su caso, de sostenibilidad.

En consecuencia, bajo un punto de vista global, la educación no formal tiene su clara inspiración y desarrollo en el contexto social del pasado, pero más que nunca en la coyuntura actual, en el que se desenvuelven sus actividades y programas, cuya respuesta educativa atiende y sofoca las necesidades ciudadanas y de reclamo mundial (por ejemplo, en el cambio climático, pero también en la formación continua para el desarrollo profesional). Y es, por ello, por lo que puede sostenerse que la sociedad civil, el aparato privado (empresas y organizaciones privadas) y las entidades que conforman el tercer sector/economía social son las que han impulsado su creación y consolidación, aunque desde modelos con un apoyo sostenido por parte del poder político (Álvarez, 2002).

No obstante, es curioso, como asegura Davies (2004), que la mayoría del trabajo y la creación de materiales de tipo didáctico en cuestiones como los derechos humanos, la no violencia y la paz provenga de organizaciones sin ánimo de lucro, dentro del ámbito de la educación no formal y fuera del marco de actuación del propio Estado. De hecho, la colaboración entre los respectivos gobiernos y las entidades locales públicas y privadas de cada país acaba por configurarse como un reto fundamental para afrontar los problemas públicos presentes y futuros (Salamon & Toepler, 2015).

He aquí la misión complementaria que ofrece la educación no formal en su tarea educativa que es indisociable a la misión pedagógica de las instituciones de carácter formal. Sirva como ejemplo la creciente presencia en el discurso universitario de la relación sociedad-universidad, que ha de ser fluida y pragmática, convirtiendo en oportunidades sus necesidades y problemas, pues de otro modo se estaría perdiendo su misión social (Sotelino, Santos Rego, & Lorenzo, 2016).

Así pues, los retos que plantea la sociedad actual permiten formular teorías epistemológicas hacia concepciones que reclaman la misión social que debe tener la educación contemporánea y donde la educación no formal, como aspecto integrante de un todo, acaba por tener evidentes metas y desafíos. Al respecto, la teoría ecológica sostiene que las personas aprenden en contextos educativos en función de una serie de fuerzas, o sistemas a razón de dos niveles: el primero, que integra las relaciones entre las características de los educandos y el entorno en el que viven (hogar, escuela, grupo de iguales, puesto de trabajo, vecindario, comunidad); y el segundo, que comprende las relaciones y interconexiones que existen entre esos entornos (Bronfenbrenner, 1976). Evidentemente, este modelo destaca la importancia de estimar el conjunto de los contextos –físicos, pero en la actualidad también virtuales– que proporcionan oportunidades de aprendizaje para el individuo. De ahí, que se desechen modelos anteriores de supremacía de un único contexto, el escolar, pues el aprendizaje solo es posible si se ponen en interrelación todos los espacios de vida del individuo (Barron, 2006).

La nueva ecología del aprendizaje se presenta en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida donde las personas se ven obligadas a perfeccionar sus conocimientos, habilidades y actitudes en su ciclo vital, al contrario que la visión de la escolarización universal, que basa sus principios en el protagonismo absoluto de lo formal y escolar. Claras y repetidas son las limitaciones de este sistema en transformar las desigualdades sociales y muchos son los recursos y herramientas que ofrecen otros contextos para el aprendizaje (Coll, 2013). Si el aprendizaje no fuese visto como un todo, donde la educación no formal, también ha de estar presente, obviaríamos el fin fundamental de la educación, que no es otro que ayudar a la conformación de sujetos y comunidades. Y es que

no terminaremos de entender cómo se forma nuestra identidad personal si no advertimos que aprender es un carácter de la naturaleza humana y no una tarea que se asume en el interior de instituciones y que comprender es un fenómeno fundamentalmente social que, en sus aspectos vitalmente más decisivos, se encuentra asociado no tanto a las cosas que estudiamos cuanto al conjunto integral de las cosas que hacemos (García & García, 2001, pp. 40-41).

Tanto es así que desde principios del presente siglo, distintos investigadores han señalado las oportunidades que ofrecen los contextos más allá de la escuela, en el ámbito no formal e informal, que sugieren una visión distinta en el potenciamiento del desarrollo de los individuos en diversas latitudes. La revisión teórica de Hull y Shultz (2001) describe cuatro contextos básicos de interés para el estudio de *out-of-school education*: el hogar, la comunidad, el puesto

de trabajo y los programas de educación extraescolar. Desde este enfoque, la acción educativa tiene lugar en multiplicidad de escenarios y agentes, cubre múltiples necesidades, se adquieren habilidades básicas para el s. XXI, y los procesos educativos se desarrollan teniendo como base las comunidades de aprendizaje, de práctica y de interés y valiéndose de las TIC como fuente de conocimiento (Coll, 2013).

En estas coordenadas, García y García (2001) llaman a repensar la teoría de la educación, considerando que la construcción del sujeto tiene lugar en su entorno y “más aún, su identidad se expresa precisamente en forma de pauta de relación con el medio activo influyente con el que interacciona” (p. 39). Por más que se piense, en el terreno pedagógico, el aprendizaje encuentra su sentido en el hecho de poder y tener que vivir con los demás en el mundo, en clave y razón de identidad individual y colectiva. Es ahí que la educación se contempla desde su vertiente social y, en definitiva, en su versión de práctica en la comunidad.

La educación, como práctica de interrelación social, se ve empapada también por la política. Cabe mencionar al respecto nuevas corrientes de pensamiento que plantean, al unísono de lo mencionado, una teoría de la ecología política de la educación, arrojando luz sobre cómo las relaciones de poder, los procesos políticos económicos y mecanismos estructurales median sobre la educación –desde la informal, hasta la no formal y formal– (Meek & Lloro-Bidart, 2018). Consideraciones que son de utilidad para todo el globo terrestre, pues, cada vez más, se está asistiendo a la necesidad de establecer relaciones coherentes entre educación, política y ecología.

El compendio de estos asuntos lleva a repensar, de un modo u otro, “las miradas” sobre las que se contempla la educación en medio de una *encrucijada*. En pleno 2020, nos encontramos ante un escenario caracterizado por el conflicto en el que algunos sectores de la población mundial, más que otros, se han visto dramáticamente perjudicados. Ello ha provocado retos sociales y educativos sustentados en la atención de colectivos desplazados por motivos políticos o sociales como es el caso de los refugiados y/o solicitantes de asilo (Holsti, 2004). A su vez, las problemáticas introducidas por la dialéctica entre globalización, y por la transnacionalización de las franjas fronterizas y por los grandes flujos migratorios, lejos de haber desplazado el paradigma de la identidad, han contribuido a su operacionalidad como instrumento de análisis teórico y empírico (Giménez, 2018). De uno u otro modo, podría decirse

que “nos hemos ido instalando (...) en un mundo donde la complejidad parece ser su estado natural” (Santos Rego, 2000, p. 136).

En este contexto, las ciencias sociales, con cierta influencia de enfoques provenientes de las ciencias físicas y naturales, tratan de buscar nuevas concepciones epistemológicas basadas en la complejidad (Morin, 1994), en un escenario que se caracteriza por las siguientes cuestiones (Ballester & Colom, 2017):

- 1) Interdependencia interna de los subsistemas sociales (educación, economía, tecnología, etc.).
- 2) Interacciones con el exterior (múltiples globalizaciones).
- 3) Interés aumentado en redescubrir las cualidades del sujeto en el marco de las interacciones múltiples y los procesos sociales, lo que implica ir más allá de lo que le sucede al sujeto en términos biológicos (véase también García y García, 2001).
- 4) Transformaciones derivadas de las ciencias duras (*hard sciences*) al modificar su mirada analítica a otra que se asienta en la complejidad. Para ello se necesita un mismo lenguaje y la unificación de los estatutos de las ciencias naturales y sociales.

En el ámbito de la educación no formal los retos y desafíos que se presentan en la complejidad son de indiscutible marchamo social, pues como bien se ha referido en páginas anteriores, sus potencialidades resultan de constituirse como recurso comunitario y de interacción social. En una época de conflicto permanente, donde se dan rupturas en la conectividad y el procesamiento complejo de la información, la educación no formal puede demostrar su efectividad dirigiendo y manteniendo su cooperación en el encuentro con las comunidades (Davies, 2004).

## **1.2 LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN EL CONTEXTO ESPAÑOL**

### **1.2.1 El advenimiento de la educación no formal en España: la importancia de la educación popular**

En todas las sociedades han existido instituciones educativas que reflejan la relevancia del aprendizaje para la comunidad. Estas organizaciones de carácter formativo nacen al compás de cambios demográficos, sociales, políticos, culturales y económicos, que ocasionan una

preocupación global por la educación. En particular, una mirada pedagógica al contexto nacional permite advertir que, tanto los avances en la regulación de la educación formal como el nacimiento de las primeras iniciativas, no se produce hasta bien entrado el siglo XIX y cuya extensión llega hasta el s. XX<sup>19</sup>.

El desarrollo tardío del sistema público de educación es una realidad cuando se efectúa un estudio de España como contexto cultural y diferenciador. Aun así, conviene recordar que la aparición del sistema educativo de cada territorio se deriva del proceso de construcción del Estado, cuestión que merece la atención de varias investigaciones comparativas (Sevilla, 2007).

La institucionalización de la educación en nuestro país acontece durante el Antiguo Régimen con la *Ley General de Instrucción Pública*, también conocida como *Ley Moyano* (1857), promulgada a partir de la influencia de Condorcet que, durante la Revolución Francesa, legisla y organiza “la educación para los hombres” (Sanz, 2006). Esta ordenación, con vigencia hasta finales de la Segunda República (1936)<sup>20</sup>, se caracteriza por la recopilación de las instrucciones anteriores que no contaban con una regulación única y, por ende, por estabilizar la enseñanza nacional. Sus rasgos definitorios son la gratuidad de la enseñanza primaria, la centralización, la financiación desigual, y/o la libertad de enseñanza y secularización limitada (Sevilla, 2007).

La estructuración del sistema educativo español se articula en un contexto representado por la debilidad de la burguesía y su escasa incidencia en la política educativa, así como por la lenta industrialización que requiere de una limitada capacitación (Lorenzo, 1996). Junto a tal situación, la problemática del analfabetismo demanda medidas de actuación como la creación de escuelas y campañas para hacer frente a la falta de instrucción<sup>21</sup>. No obstante, debe notarse que uno de los rasgos del modelo de alfabetización del Antiguo Régimen fue el dominio de los que solo sabían leer, frente a aquellos que sabían leer y escribir (Viñao, 2009).

La institucionalización de la educación y la situación aparejada no es baladí pues permite comprender el surgimiento tardío de la educación no formal en España. Con carácter específico,

---

<sup>19</sup> El nacimiento de las instituciones de educación no formal en España está aparejado, especialmente, a una época posterior a la confluencia del Antiguo Régimen. En concreto, en esta etapa se comprenden los periodos históricos relativos al Sexenio Revolucionario (1868-1874) y la Restauración (1874-1930).

<sup>20</sup> La Constitución Republicana (1931) ampara leyes que cambian la situación anterior de la educación. Entre ellas, resaltan la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria, la libertad de cátedra y la laicidad de la escuela.

<sup>21</sup> Las tasas de alfabetización solo empiezan a disminuir notablemente entre 1910 y 1940, lo que se debe a la progresión de la sociedad española que propicia una mejora de la oferta escolar (De Gabriel, 1997).

durante finales del s. XIX y el primer tercio del s. XX, las primeras iniciativas se desarrollan en línea con un fuerte protagonismo de la educación popular toda vez que se impulsa la formación de los estratos más desfavorecidos (Delgado, 2007).

Dada su diversidad y heterogeneidad, resulta de utilidad abordar una diferenciación de las experiencias formativas no formales en tres (3) movimientos o agentes principales: en primer lugar, el movimiento reformista<sup>22</sup>, que lidera iniciativas dirigidas a corregir los desequilibrios sociales de la clase obrera; en segundo lugar, el movimiento obrero, que se centra en la enseñanza integral o formación asociada al trabajo productivo como instrumento emancipador de las clases trabajadoras; y, por último, el movimiento social católico o catolicismo social, que se constituye en entramado de experiencias dirigidas a la cristianización del obrero (Sanz; 2006; Tiana, 1997a, 1997b).

#### *El movimiento obrero para la emancipación de la clase trabajadora*

El movimiento obrero cristaliza en España como fuerza política independiente, planteando fundamentos políticos e ideológicos que tienen por pretensión que el proletariado marque la diferencia frente a los partidos burgueses. Desde esta perspectiva, se sugiere un proyecto revolucionario de “enseñanza integral” que abarca la formación general y especializada asociada al trabajo como instrumento emancipador del obrero (Tiana, 1997a, 1983). La Revolución de Septiembre o “La Gloriosa” (1868) se tiene por punto de partida sobre el que educación popular pasa a manifestarse en la agenda política de este movimiento. Especialmente, la sección española de la Asociación Internacional de los Trabajadores (AIT) se dispone como núcleo sobre el que instauran centros de numerosa índole educativa y cultural para los trabajadores y sus familias (Tiana, 1997b). Institución que merece atención es la Federación Regional Española como primera organización que realiza una propuesta pedagógica específicamente obrera. De modo global, las organizaciones obreras se mantuvieron esencialmente al margen del proyecto sociocultural propuesto por el reformismo social (Tiana, 1997b), creando sus propios centros acordes a los ideales de la causa:

- Las *Casas del Pueblo*: son los espacios multifuncionales donde se imparte formación general y militante a sus asociados mediante el fomento de la lectura, organización de

---

<sup>22</sup> El reformismo social designa un movimiento político-social que surge en la década 1890 y se extiende a 1917, propugnando una reforma de la sociedad liberal. El reformismo era una respuesta social del sector burgués (incluye numerosos intelectuales y profesores universitarios) ante el potencial peligro revolucionario representado por el movimiento obrero (Tiana, 1997b).



ciclos y conferencias, debates públicos, exposiciones, clases de adultos, y/o actos recreativos e instructivos. Se consideran genuinos dispositivos culturales y educativos con una proyección clara hacia las familias obreras (Guereña & Tiana, 2016; Sanz, 2006; Tiana, 1997b).

- Los *Ateneos Obreros*: son los centros y pilares de difusión cultural y formación extraescolar de la clase obrera. Su labor está considerada como “importante arma de emancipación social”, moviéndose en coordenadas e ideas progresistas, republicanas, socialistas, laicistas y anticlericales. Incluyen una variada serie de actividades culturales como cursos formativos, conferencias, debates, veladas literario-artísticas, o la puesta en marcha de bibliotecas culturales (Navarro, 2004).

En ambos sentidos, durante este período son reseñables experiencias como *La Sociedad Fomento de las Artes* (Madrid), *La Escuela del Trabajador* (Madrid), el *Ateneo Catalán de la Clase Obrera*, el *Ateneo Obrero Barcelonés*, o la *Casa del Pueblo de Madrid* (Moreno & Sebastián, 2001; Tiana, 1997b).

#### *La estrategia educativa del reformismo social*

El movimiento educativo que representa el reformismo social es una respuesta ante el potencial peligro revolucionario del movimiento obrero, haciendo que, intelectuales –algunos provenientes de la Institución Libre de Enseñanza–, profesores universitarios y empresarios, opten por la adopción de estrategias y medidas de reforma a fin de disminuir las injusticias sociales. En buena medida, se trata de un movimiento de ámbito estatista y del que caben destacar sus reivindicaciones en términos de una mejor y amplia educación para regenerar y europeizar España. Concretamente, este movimiento emprende iniciativas en el ámbito público-oficial y privado como la *Residencia de Estudiantes* (1910), o el *Instituto Escuela* (1918) (Tiana, 1997b).

En este contexto, sobresale la experiencia de *Extensión Universitaria* que defiende la misión social que la Universidad debe liderar en cuanto exigencia ética y educativa hacia las clases populares. Esta propuesta trata de renovar la vida universitaria en profundidad con la divulgación de conferencias y visitas de carácter histórico-artístico y científico. Asimismo, esta última conecta con la célebre iniciativa, también propuesta desde los principios del reformismo

social, de *Universidades Populares* cuyos principios tienen una notable cercanía al movimiento de extensión, especialmente en países como en España<sup>23</sup> (Tiana, 1997b).

Las Universidades Populares pretenden la emancipación moral y social de los trabajadores o popularización de la ciencia, desarrollando acciones múltiples como conferencias, divulgación científica, el abordaje de cuestiones sociales o laborales, e incluso las visitas a museos (Moreno & Sebastián, 2001). Entre las más reputadas podemos destacar las de Valencia, A Coruña o Madrid. Sus actividades acabarán discurriendo por el sendero del voluntarismo, pues la escasez de recursos era más que un hecho en tales experiencias (Tiana, 1997b).

#### *Las instituciones educativas del movimiento social católico o catolicismo social*

El movimiento social católico se autoidentifica con una alternativa pedagógica eficaz e influyente en la sociedad, con el cometido de contrarrestar el movimiento obrero de carácter laico y potenciar los lazos con las clases populares mediante actividades benéfico-caritativas y educativas (Delgado, 2007). De modo global, todas las obras católicas de carácter religioso, político y educativo pretenden una intervención social conjunta para la defensa de la religión (Sanz, 2006).

Para la consecución de sus fines, el citado como “catolicismo social” funda una serie de instituciones en el ámbito de la educación no formal con la finalidad de promover la educación y moralización de las clases populares. En especial, sobresalen los *Círculos Católicos* cuyos propósitos, además del primordialmente religioso, son instructivos, económicos y recreativos. Además, se dan a conocer las asociaciones profesionales defensoras de los principios de la religión católica, los *Sindicatos Libres*, las *Casas Sociales Católicas* y los *Grupos de Acción Católica* (Sanz, 2006). Por su parte, también vale la pena nombrar los Secretariados del Pueblo donde se asiste y asesora profesionalmente a los trabajadores o la creación de cajas de ahorro.

Estos tres movimientos de corte político-sindical, reformista y religioso, actúan simultáneamente con otras actividades de difusión de la educación y la cultura, caso de las *Bibliotecas Populares*, destinadas por la administración a pueblos pequeños rurales. Su extensión acaba siendo tal que se añaden bibliotecas populares a ateneos, sociedades agrícolas,

---

<sup>23</sup> De acuerdo con Tiana (1997b) en algunos países como en Francia y Bélgica existió un divorcio de estas experiencias pues tenían una identidad completamente distinta y, por tanto, propósitos y funcionalidades divergentes. Ejemplo de su conexión en España es la presencia conjunta de ambos tipos de instituciones en actos como la *Asamblea de educación postescolar* (Oviedo, 1907).



económicas, literarias e incluso a protectoras de animales; a la par, se amplían sus destinatarios que van desde el obrero agrícola, al pequeño comerciante de las ciudades (Viñao, 1989).

En términos pedagógicos, durante finales del siglo XIX han tenido una notable influencia, la ya citada Institución Libre de Enseñanza (1876), pero también acciones aparejadas a la misma, caso de la fundación del Museo Pedagógico Nacional (1884), la celebración del I Congreso Pedagógico Nacional (1882), la introducción de las colonias escolares (1887), y/o la fundación de diversos jardines de infancia (1876). De este modo, el proyecto de reforma social será el causante de un clima favorable hacia la renovación y modernización educativas, sin el cual no se pueden explicar los interesantes avances que se producen en la Segunda República ni las reformas que en este período se aplican (Viñao, 2004).

Por último, una experiencia de educación no formal que se realiza de manera muy particular, ofertada del mismo modo que en otras zonas europeas, es el movimiento scout. Desde principios del s. XX y hasta la Guerra Civil, cuenta con una estructura organizada y un alto nivel de participación, aunque ciertamente exiguo entre las clases sociales populares. Su legalización se remonta a 1912 como movimiento de los “Exploradores de España”, desvaneciéndose sus esfuerzos con la dictadura ya que la prohibición de tales acciones provoca su desaparición durante 20 años en España (Comas, 2007).

### **1.2.2 Evolución de la educación no formal en el ámbito nacional: su fulgurante extensión y rápido declive**

El triunfo de los republicanos plantea una reforma decisiva de la educación, pasando a ser reconocida como motor y herramienta del cambio social y económico español (Sanz, 2006). Sin embargo, el mapa sobre el que se dibuja y proclama la Segunda República (1931-1936) no es nada halagüeño. Y es que los cambios sociales y demográficos, junto con las consecuencias de la recesión económica mundial de 1929, acaban por determinar el panorama que tiene que enfrentar la democracia nacional.

En este contexto, la principal preocupación de la Segunda República es alcanzar las inquietudes de una población rural nada convencida con sus ideales. Tanto es así que se ponen en marcha un cuerpo de medidas de actuación con especial dirección y atención al mundo rural y cuya orientación es la reforma agraria y/o la extensión de la educación y la cultura (Tiana,

2016). Al respecto, algunos autores se refieren a la Segunda República desde prismas que la sitúan como revolución educativa y política (Viñao, 2004).

Los cambios sociodemográficos se disponen como base de oportunidad para la promoción de experiencias de educación popular. Tal es el caso de una iniciativa mayúscula que se sitúa solo unos meses después de la constitución del gobierno republicano: las *Misiones Pedagógicas*. El origen de esta obra popular proviene de las ideas defendidas por M. Bartolomé Cossío, Francisco Giner de los Ríos y otras personalidades vinculadas a la Institución Libre de Enseñanza, quienes defendían el impulso de “misiones ambulantes”. Su concepción tenía por fundamento el apoyo a los maestros rurales, siendo una demanda social que estos pensadores defienden en el I Congreso Nacional Pedagógico (1882) (Tiana, 2016).

Como tal, las *Misiones Pedagógicas* se vuelven una realidad en 1931, con un Decreto del presidente de la República Niceto Alcalá-Zamora, en el que se dispone como propósito general la difusión de la cultura general, la orientación moderna docente y la educación ciudadana en aldeas, villas y lugares (Canes, 1993). Además, dada la urgencia prevista de educación popular en el medio rural, para su desarrollo efectivo se establece la organización del Patronato de Misiones Pedagógicas (Tiana, 2016).

La naturaleza de educación no formal de la que disponen las Misiones Pedagógicas se puede extraer de su consideración como acción educativa más allá de los espacios propios ofrecidos por la escuela, así como de su atención a un público difuso y libre, con contenidos y supuestos que alcanzan a todo el mundo, independientemente del sexo y la edad (Canes, 1993). Lo singular de tal movimiento es la voluntad de exponer a la población rural a la literatura, el teatro, la pintura, el arte y la música, para lo que se hace uso de múltiples recursos: el coro, el teatro, las bibliotecas ambulantes, el museo circulante, el cine y las proyecciones fijas, o la música (Sanz, 2006). Así, la actuación de las misiones cuenta con un fuerte carácter de educación popular, pues no se trata únicamente de una educación que es ajena al sistema escolar, sino también de acciones formativas destinadas a sectores marcados por la exclusión social.

De igual modo, la preocupación por la formación de la población rural se percibe en otras experiencias ya mencionadas, caso de los cursos que promueven los Ateneos, la formación impulsada desde los Círculos Católicos, las sociedades de obreros y las clases de adultos.

Además, con énfasis, se difunde el proyecto de Extensión Universitaria y de Universidades Populares (Tiana, 2016).

Las contribuciones educativas que realiza la República concluyen, por razones más que obvias, al término de la guerra civil (1939), lo que no significa que durante el exilio no se realicen experiencias de interés (véase Viñao, 2004). De cualquier modo, cabe hallar en este punto el fin de las experiencias de educación no formal vinculadas a la educación popular, así como de muchas otras iniciativas de corte renovador e innovador que se habían impulsado en tan solo unos años.

Con la proclamación de la dictadura de Francisco Franco (1939-1975), todo lo progresado acaba por revertirse, pues lo que se pretende es el control y adoctrinamiento de la ciudadanía española. Con este fin, se reinstaura la hegemonía de la iglesia sobre la educación, pasando a estar dirigida la educación formal por ministros afines a grupos católicos y, buena parte de la educación no formal –la relacionada con la juventud– a ser controlada por el Movimiento Nacional a través del Frente de Juventudes –cuya sucesora es la Organización Juvenil Española–, la Sección Femenina de la Falange y el Sindicato de Estudiantes Universitarios (SEU) (Viñao, 2004). Asimismo, surge el Movimiento Scout Católico, una alternativa a las iniciativas de educación no formal de tipo laico y aconfesional (Comas, 2007). Pues bien, este tipo de organizaciones tratan, en definitiva, de “formar” y “encuadrar” a la juventud nacional, dando lugar a la creación de secciones afines en los centros de trabajo y formación, así como en zonas rurales cuyo foco es la instrucción religiosa y moral, política, premilitar y física desarrollada a través de centros formativos y acompañada de actividades como campamentos y concentraciones (Sanz, 2006).

Puede decirse que la labor principal que es desempeñada por la dictadura en el entorno educativo formal fue la de corrección, mejor dicho, abolición de lo defendido en la etapa republicana. Se destaca la prohibición de la coeducación, la introducción de la religión católica como materia obligatoria, el derecho a inspección de la Religión Católica, la declaración de prácticas en la educación obligatoria de devoción y culto, la supresión de los consejos escolares, la depuración de libros en las bibliotecas, etc. Este conjunto de medidas represoras comporta consecuencias negativas para el desarrollo íntegro de la población española, provocando un acusado retraso en los ámbitos educativo, cultural y científico, sobre todo si se los compara con los avances que se producen en otros países de nuestro entorno (Viñao, 2004).

Entre los acontecimientos que repercuten en la conformación institucional de la educación formal y no formal durante la época franquista, sobresale la promulgación de la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*, liderada por el ministro Villar Palasí en 1970. Esta Ley se contempla en la Política y Legislación Educativa como una macro reforma estructural, convirtiéndose en ocasión de profundos cambios en el sistema educativo. Cabe destacar las modificaciones en la declaración de una escuela única o educación general básica establecida entre los 6 y los 14 años, la obligatoriedad hasta los dieciséis estableciendo que aquellos alumnos que no continuaran con bachillerato deberían hacerlo con la formación profesional del primer grado; la transformación de la educación de adultos en permanente donde la formación profesional fuese obligatoria; así como los cambios en la formación profesional –ahora fijada en tres niveles– y en la universidad donde se crea un ciclo de tres cursos y escuelas para la formación del profesorado de educación general básica (Viñao, 2004). Una nota al respecto es que esta normativa permite la creación de instituciones conocidas en el mundo educativo como el Centro Nacional de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación e Institutos Universitarios de Ciencias de la Educación (1969) (CENIDE-ICEs), y en años posteriores, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) (1973).

De modo general, es posible advertir durante la dictadura el interés por la formación profesional o las enseñanzas técnicas. En lo referente a la educación no formal, aparecen las Escuelas de Capacitación Agraria o de Capataces Agrícolas; la Oficina de Formación Profesional Acelerada para la especialización de los trabajadores sin cualificación; las Universidades Laborales centradas en el contexto laboral y paralelas a los estudios de enseñanza medias con un modelo alternativo; el Patronato de Protección al Trabajo, para armonizar y gestionar la información de los sectores de empleo; el Servicio de Extensión Agraria, cuyas funciones son las de apoyar técnica, material, legal y moralmente al agricultor y la organización de conferencias y/o coloquios especialmente dirigidos a la juventud, y/o el Instituto Nacional de Empleo (Sanz, 2006).

En esencia, durante la etapa franquista, sobre todo durante los años 60, se diseña una política económica ambiciosa con una política de juventud implícita. En particular, el protagonismo de los jóvenes se exhibe en dos frentes: la evidente preocupación de la incorporación al mercado de trabajo en un ambiente que demanda modernización y mejora del capital humano y, por otro, la resistencia y oposición de los jóvenes que participan en acciones opuestas al sistema establecido (Comas, 2007).

Igualmente, ante el panorama que exige de una adaptación al desarrollo económico, el sistema franquista se ve obligado a incorporar organizaciones que son transcendentales en su contribución posterior a la forma en que entendemos las políticas de juventud hoy en día. Cabe destacar la fundación del Instituto de la Juventud perteneciente al Instituto de Estudios Políticos (IJ/IEP) que nace por Decreto en el 1961, conformándose como un organismo público dedicado a investigaciones en torno a la juventud y contando con Gabinetes específicos en Psicología y Pedagogía, entre otros (Comas, 2007).

En los últimos años de la época franquista, se genera un ambiente de insatisfacción ocasionado por un sistema debilitado<sup>24</sup>, donde resurgen movimientos sociales opuestos de índole sindical, educativa y vecinal, reivindicativos de derechos a través de la organización de huelgas y manifestaciones al efecto. En este sentido, la quiebra del régimen autoritario se atribuye al fuerte desarrollo socioeconómico en los 70, que genera contradicciones en la concepción del Estado, siendo la democracia el resultado irreversible (Sastre, 1997).

No sería atrevido afirmar que los movimientos de enseñantes, ciudadanos, vecinales y de grupos de renovación pedagógica inauguran la llegada de la transición y la vuelta a la democracia española, período que será conocido como “los años de oro” (1974-1976). La restauración democrática se inicia, con especial interés, desde el impulso de grupos de renovación pedagógica preocupados por la educación no formal que impulsan mediante la celebración de jornadas y congresos, pero también a través de la financiación de escuelas de verano, asociaciones de padres y sindicatos docentes (Viñao, 2004). Es así que la educación no formal, después de tres décadas de declive, empieza a despuntar de nuevo, si bien dejando atrás sus raíces de educación popular.

### **1.2.3 La educación no formal en la democracia española: consolidación, proyección y futuro**

El origen de la restauración democrática en el contexto nacional suele asociarse a las fuerzas políticas partidarias de una movilización social y participación de la ciudadanía, provocando

---

<sup>24</sup> De acuerdo con Sastre (1997), durante la década de los 60, los términos de “liberalización”, “desarrollo político” e “institucionalización” empiezan a integrarse en el lenguaje oficial del momento, hasta el punto de que se contempla el proyecto de creación de asociaciones políticas. De este modo, los cambios socioeconómicos propician una evolución del franquismo que atraviesa, en un breve período de tiempo, tres fases: la primera, basada en un proceso de liberalización; la segunda, sustentada en una crisis interna, y la tercera, de logro de la democratización.

una crisis del régimen. A ello, como ya se ha referido, se añade una coyuntura favorable hacia la democracia gracias al aumento de la urbanización, la educación, la renta y la influencia de los medios de comunicación que ocasionan una demanda generalizada de modernización y de ruptura con el régimen autoritario (Sastre, 1997).

Los momentos iniciales de la etapa democrática comienzan durante la transición con el consenso de las fuerzas políticas en los Pactos de la Moncloa (1977) y la Constitución (1978), siendo esta última la que sienta las bases del reparto competencial en materia educativa entre el Estado y las comunidades autónomas (Viñao, 2004). Asimismo, el gobierno nacional vuelve a retomar sus deberes con la ciudadanía, adhiriéndose a Decretos fundamentales en las áreas del desarrollo humano: la Convención de los Derechos Humanos (1976), el Estatuto del Consejo de Europa (1979) y la Carta Social Europea en materia de derechos humanos y sociales (1978) (Jover, 1988).

Ya durante la década de los ochenta y noventa, en España se observa un escenario prominentemente democrático. Mucho más, si se consideran los avances en política educativa y social como la introducción de programas de educación de adultos, de integración de alumnos con necesidades educativas específicas y de mejora de centros docentes (Viñao, 2004). Es la década donde tienen lugar numerosos avances legales como la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (1980), la Ley Orgánica de Reforma Universitaria (LRU) (1983), la Ley Orgánica organizadora del Derecho a la Educación (LODE, 1985), la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (1990), y/o la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (1990).

Además, en este período se desarrollan extensas modificaciones en el ámbito de la educación formal y no formal, sobre todo en lo que tiene que ver con la regulación de la formación laboral y de recursos humanos. Así pues, se disponen el I Plan Nacional de Formación e Inserción Profesional de formación para trabajadores ocupados (1985); los Acuerdos Nacionales Sobre Formación Continua (ANFC) (1992, 1997 y 2001) que dividen a la formación profesional en reglada, ocupacional y continua con criterios normativos específicos; la Fundación para la Formación Continua (FORCEM)<sup>25</sup> y el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) (1999); también se ponen en funcionamiento las escuelas taller

---

<sup>25</sup> De modo posterior, esta institución sufrirá cambios en su denominación, funciones y normativa. Así, pasará a ser designada como Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (FTFE) (Esta nomenclatura volverá a ser modificada pocos años después, en 2015).



y las casas de oficios (Bernal, Fernández-Saliner, & Pineda, 2019; Roquero & Hernando, 2004; Sanz, 2006). Estos avances responden a la mayor importancia de las políticas públicas orientadas al trabajo en España, especialmente en la formación continua, que se concibe como un apoyo a la iniciativa privada y una herramienta de promoción de la cualificación de trabajadores y empresarios (Bernal et al., 2019).

Análogamente, durante los ochenta y noventa, y como sucede en buena parte del panorama internacional<sup>26</sup>, se van tejiendo numerosos movimientos y organizaciones cívico-sociales cuyos rasgos distintivos son la reivindicación de la identidad y la defensa de las necesidades de la comunidad y de los derechos humanos. Son perspectivas focalizadas en experiencias “auténticas” de educación no formal, que se desarrollan teniendo como base el conocimiento fundamentado de las comunidades (Colley et al., 2003).

En cualquier caso, la eclosión de servicios activistas no puede ser entendida sin el refuerzo que supone el Estado de las Autonomías y la gestión municipal en plena etapa democrática<sup>27</sup> (Lamata, 2003; Peiró, 2015). En este contexto, la *Ley de Bases de Régimen Local* declarada en 1985, otorga a los ayuntamientos autonomía en cuestiones competenciales asociadas a la educación, la cultura, la salud, el medio ambiente e incluso en la creación de empleo (Colom, 2009).

De hecho, la ruta institucional democrática gira, sin vuelta atrás, en torno al reconocimiento de las políticas de juventud. Como evidencia, en el mismo año en el que se producen los Pactos de la Moncloa, se promulga un Real Decreto a través del que se instituye la Dirección General de Juventud y el organismo sucesor del Instituto de la Juventud (IJ/IEP) que comienza a denominarse INJUVE (Comas, 2007). Asimismo, en aras a un mayor impulso de la educación no formal, se empieza a demandar la profesionalización de técnicos y expertos, naciendo figuras como el técnico en actividades socioculturales o el título de diplomado, hoy en día graduado, en Educación Social<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> Véase por ejemplo el panorama latinoamericano donde los movimientos sociales y organizaciones sin ánimo de lucro (de juventud, feministas, indígenas, activistas ecológicos, entre otros) crecen repentinamente en los años 80 en un panorama caracterizado por la supresión de derechos humanos y la crisis económica (La Belle, 2000).

<sup>27</sup> En España contamos con dos grandes niveles descentralizadores: las Comunidades Autónomas que inciden en el sistema formal y no tanto en el no formal, y el de carácter local que contempla el ámbito provincial y el municipal (ayuntamientos) con un mayor interés por el desarrollo de la educación no formal (Colom, 2014).

<sup>28</sup> En la actualidad, además de las expuestas, se configuran numerosos cursos destinados a la educación del ocio y del tiempo libre que son regulados desde las Comunidades Autónomas a través de sus respectivas escuelas de tiempo libre. Entre otros, se pueden citar la formación de monitor de actividades de tiempo libre, director de actividades de tiempo libre o director de campos de trabajo.

Ahí se sitúan los precedentes de participación social en nuestro país, creándose una estructura de dinamización cultural (centros socioculturales, casas de cultura y de juventud, organizaciones juveniles, etc.) desde la cual se configuran profusos programas de desarrollo social y comunitario. Con este trasfondo, se fundan instituciones municipales que contribuyen a impulsar la educación no formal. Es el caso de los Institutos Municipales de Educación, los Servicios de Atención Educativa, o los Departamentos de Dinámica Educativa que llenaron nuestra geografía de acciones innovadoras (Colom, 2016).

Con la llegada del nuevo siglo, en España se producen modificaciones en el sistema educativo, obviamente asociadas a los cambios de gobierno y, en consecuencia, a la organización y gestión política. Así, durante un período corto de tiempo, se aprueban la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002); la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006); y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013).

Son igualmente constantes los cambios normativos, que acaban por conformar la realidad que hoy conocemos en el ámbito de la formación continua. Destacan la promulgación de la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional; el Real Decreto 1046/2003 por el que se regula el subsistema de formación profesional; el IV Acuerdo Nacional de Formación (2006); el Real Decreto 395/2007 por el que se regula el subsistema de formación para el empleo donde formación ocupacional y continua se unifican; el V Acuerdo Nacional de Formación para el Empleo (2015); y la Ley 30/2015 por la que se regula el Sistema de Formación Profesional para el empleo, además del Real Decreto 694/2017, por el que se desarrolla la anterior ordenación. Cabe resaltar la transfiguración de la institución vinculada al empleo con el nombre de Fundación Estatal para la Formación en el Empleo (Fundae) (2015) cuyas funciones todavía siguen vigentes en el ámbito laboral (véase Bernal et al., 2019).

Al mismo tiempo, las políticas públicas de educación pasan a adoptar un enfoque de aprendizaje permanente. Aunque el término no es nuevo (Mocker & Spear, 1982), con la entrada del s. XXI, en los países europeos empieza a aceptarse la idea de que el aprendizaje a lo largo de la vida debe ser una filosofía y/o un proyecto global orientado a reestructurar el sistema educativo. Para alcanzar esta meta, se empiezan a integrar y valorar, de un modo mayúsculo, todas las posibilidades de formación que ofrecen los ámbitos de enseñanza no reglados, esto es, la educación no formal se vuelve crucial en el citado paradigma (Sabán, 2010).



En este modelo mucho tiene que ver la publicación del Informe Delors (Delors et al., 1996) cuya idea sobre la educación permanente llega a sobrepasar fronteras. Así, se establece el deber de que la educación se despliegue a lo largo de la vida del ser humano, ampliando sus conocimientos y aptitudes, e incluso sus facultades de juicio acción. Y es que la educación, en toda su amplitud, no es más que la concesión de poder a la persona para tomar conciencia de sí misma, del ambiente que le rodea e invitarla a implicarse en el mundo laboral y ciudadano.

A esta cuestión se le añade el envejecimiento de las sociedades, que suscita una especial preocupación por la calidad de vida de las personas adultas (Vázquez, 1998), mucho más teniendo en cuenta las altas tasas de exclusión social que indican la imposibilidad de las personas de acceder a mecanismos de desarrollo personal e inserción socio-comunitaria y a los sistemas preestablecidos de protección (Brugué et al., 2002). En este contexto, la educación no formal vuelve a asumir un papel estratégico en las políticas públicas, especialmente en el ámbito de la educación de adultos toda vez que dispone de un propósito social: se dirige al sistema social y reproduce las relaciones sociales existentes, transmite el conocimiento y reproduce la cultura, permite el desarrollo personal y profesional, y proporciona un tiempo de ocio y de expansión institucional (Jarvis, 1985).

En general, las iniciativas lideradas en el ámbito de educación no formal en los últimos veinte años se vienen configurando en torno a dos ejes vinculados a la visión que la sociedad le concede a la educación permanente: (1) como proceso de aprendizaje del ser humano a lo largo de la vida donde lo que importa es la formación ciudadana para la equidad social (formación que lideran, principalmente, los movimientos asociativos y comunitarios, así como la administración europea, estatal, autonómica y local), y (2) como formación continua que es proporcionada por el Estado y por la industria (Jarvis, 2008).

Así, en nuestro país se advierte una elevada oferta tanto de la formación ofrecida por el ámbito administrativo y empresarial, cuya orientación es el desarrollo personal y profesional con un enfoque de capital humano, como de otras acciones educativas que son promovidas por las organizaciones cívicas y/o de economía social y por movimientos ciudadanos cuyo enfoque es la participación y emancipación social.

En particular, dominan las experiencias promovidas por centros cívicos y comunitarios, que aúnan los recursos de la comunidad al objeto de satisfacer necesidades culturales, lúdicas e informativas cuyo centro, naturalmente, es el aprendizaje. Asimismo, despuntan alternativas

educativas impulsadas por las organizaciones no gubernamentales y sindicales con fines de equidad y transformación social y comunitaria (Sanz, 2006).

La aparición de iniciativas de carácter social conlleva la discusión de las funciones que ejerce el Estado a fin de lograr la equidad social. Así, mientras que durante los orígenes de la educación no formal es evidente la preocupación del Estado por lograr el bienestar general con un enfoque de capital humano, con el tiempo y la inauguración del nuevo siglo, se plantea una realidad –ya demostrada desde finales del s. XX en Europa con la crisis del Estado del Bienestar– que demuestra su ineficacia e ineficiencia en una sociedad que debe responder crecientes desafíos y necesidades. Este último discurso incide en la necesidad de una mayor participación de la sociedad civil en asuntos que determinan el desarrollo digno de sus vidas, siendo la principal forma de hacerlo los procesos de asociación y organización para defender sus intereses (Grosso, 2013).

Ahora bien, en nuestro contexto, la administración cumple y seguirá cumpliendo una labor fundamental, como bien se ha referido a lo largo del discurso, mucho más si se considera la descentralización competencial que caracteriza al sistema territorial del Estado, donde la administración local y autonómica organizan y gestionan funciones capitales, muchas de ellas con fuertes vínculos a la política educativa. De hecho, mientras que existe la creencia de una separación entre el Estado, el mercado y el Tercer Sector/Economía Social, varias investigaciones han demostrado en el contexto europeo más bien lo contrario, recordando la “asociación del bienestar” que conecta a los gobiernos con organizaciones sin ánimo de lucro en muchos ámbitos de actuación (Salamon & Toepler, 2015).

Por otra parte, en el ámbito de la economía social se han hecho notar amplios esfuerzos para el logro de acuerdos entre el sector público y privado, pues hasta la promulgación de la *Ley 5/2011, de 29 de marzo, de Economía Social* (Boletín Oficial del Estado [BOE], núm. 76, 30/03/2011), la normativa sustantiva en este campo había sido desarrollada por las Comunidades Autónomas, dando lugar a realidades dispares en la geografía española (Monzón, 2009). En la mencionada Ley se definen, por fin, los principios orientadores de la economía social en España: primacía de las personas y del fin social sobre el capital; aplicación de los resultados obtenidos de la actividad económica en función del trabajo o servicio realizado por sus socios o miembros; promoción de la solidaridad interna y con la sociedad que favorezca el compromiso con el desarrollo local, la igualdad de oportunidades, la cohesión social, la

inserción de personas en riesgo de exclusión social, la generación de empleo estable, la calidad, la conciliación de la vida personal, familiar y laboral y la sostenibilidad; y la independencia respecto a los poderes públicos (art. 4).

Todo ello pone en el centro la cuestión de la necesaria cooperación e interdependencia que debe existir entre el gobierno y las entidades sin ánimo de lucro, puesto que ambos tratan de afrontar desafíos estructurales sociales, económicos y ambientales. Ambos se complementan perfectamente en las limitaciones que desempeña el otro, permitiéndoles organizar una amplia variedad de servicios (Salamon & Toepler, 2015). De ahí que en la educación no formal sea capital toda vez que necesita de la participación e implicación de ambos para hacer frente a los retos que presenta la globalización e inseguridad del mundo económico y social.

Huelga decir que la política social en el contexto nacional para hacer frente a la exclusión, en especial la que atiende a la juventud actual, se ha presentado fragmentada en un amplio conjunto de programas donde se encuentran implicados actores de diversos tipos (públicos, comunitarios, asociativos y mercantiles). En coherencia con el argumento anterior, es posible percibir en ellos, cada vez más, las relaciones de interdependencia y de sinergias derivadas de prácticas de concertación y acuerdo horizontal (Brugué et al., 2002).

Lo dicho hasta aquí demuestra que la proyección pedagógica de la educación no formal fue progresiva en la restauración democrática y, como es obvio, se vincula con el protagonismo y liderazgo de movimientos sociales y ciudadanos, las entidades de economía social y de la industria, así como del desarrollo de las políticas sociales públicas promovidas desde la administración, que se trasladan a los distintos servicios merced a los buenos oficios de las instancias municipales o locales. Así, la globalización y las transformaciones sociales dejan un espacio distinguido a la educación no formal como práctica distinguida y orientada a propósitos sociales, pues en sus bases se encuentra una respuesta clave a los nuevos tiempos de incertidumbre y donde el progreso parece una tarea interminable<sup>29</sup> (Bauman, 2002).

Otra cuestión adyacente en términos de la importancia de la educación no formal en el contexto nacional es su inclusión y estima en el discurso académico. Al respecto, cabe mencionar que la aparición del término en la literatura española sucede durante el contexto de

---

<sup>29</sup> Bauman (2002) establece una relación clara entre modernidad y progreso como una relación que nunca está satisfecha, esto es, el progreso ya no se concibe como algo temporal que conduce finalmente a un estado de perfección sino un desafío y una necesidad perpetuos.

renovación democrática de los años 80. El corpus de obras que se ocupan de esta temática refiere una clara discusión y reflexión sobre la adecuación, o por el contrario inadecuación, del concepto al ámbito de la educación, un asunto que será tratado idénticamente en reuniones de carácter científico y académico.

De acuerdo con Trilla (1992), la introducción de la diferenciación del universo educativo propuesta por Coombs se traduce en su aparición en las “Jornadas de Estudio sobre la Educación Informal” (Barcelona, 1974), aunque con una cierta polarización hacia la educación informal. Más adelante, en 1981, se encontrará ya una atención específica a la educación no formal, dedicándole un Seminario Iberoamericano sobre “Modalidades no formales en la educación de adultos” cuyos trabajos, previa dirección del Prof. Jaume Sarramona, fueron publicados en la Revista Educar en su volumen 1 del año 1982. Asimismo, destacan las menciones de autores como Alonso Hinojal en 1980 que en un seminario organizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sobre la educación no formal describe las experiencias de este tipo en España (véase Sanz, 1989), o de Nassif (1980) que en su obra *Teoría de la educación* analiza y define a la educación no formal.

Ya en 1983 se encuentra una atención precisa al concepto en el *Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* (SITE) celebrado en Salamanca, destacando las ponencias de J. M. Touriñán sobre “Análisis teórico del carácter ‘formal’, ‘no formal’ e ‘informal’ de la educación<sup>30</sup>”, de A. Requejo sobre “Dimensión histórico-problemática y perspectiva etnológica de la educación 'formal', 'no formal' e 'informal'”, y la de J. Trilla sobre “El concepto de educación informal y el de educación” (SITE, 1983). En esta década, se encuentran también trabajos interesantes en revistas de impacto en educación caso de los artículos de Trilla (1988) y de Gairín (1988) la citada revista Educar sobre “Animación Sociocultural”. Por su parte, en 1990 sobresale la celebración en Madrid de la V Semana Monográfica sobre “La educación no formal, una prioridad de futuro”, cuyos trabajos también fueron publicados, pero en formato de libro un año después. De igual modo, cabe señalar artículos relevantes en el ámbito dedicados, sobre todo a la conexión entre educación no formal y educación de adultos, caso de los trabajos de Sarramona (1989) y Requejo (1994). Complementariamente, deben ser objeto de mención los escritos de Colom (2005, 2016), Pastor (1999, 2001) Jordán (1993), Sanz (1989, 2006), Sarramona (1992), Sarramona, Vázquez y

---

<sup>30</sup> Este trabajo será publicado en forma de artículo años más tarde en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria* (ver Touriñán, 1996).

Colom (1998), Touriñán (2017) y Trilla (1985, 1986, 1992, 2013); todos ellos documentos de carácter científico-técnico que posibilitan la identificación y clasificación del término y que facilitan su difusión en la academia. Por último, son reseñables los Monográficos tanto de la Revista de Educación cuyo número 338 está dedicado a la educación no formal (Sanz, 2005), como de la Revista de Estudios de Juventud del Observatorio de Juventud (Instituto de la Juventud, actual Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social), con uno dedicado a “Jóvenes y educación no formal” (Herrera, 2006) y otro, de reciente publicación, dedicado a “Nuevos itinerarios de Educación no Formal para jóvenes” (Santos Rego, 2020).

En la actualidad, puede decirse que el término está aceptado en la comunidad educativa, encontrando su acomodo en la *Clasificación Nacional de Educación* (CNED-2014) (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2016a) que sirve de instrumento comparativo del sistema educativo en el plano internacional. Integrada en nueve niveles formativos, el último de ellos acompaña a todas las actividades de educación no formal en el margen de una serie de categorías: programas educativos no reglados del sistema educativo; titulaciones propias y de formación permanente universitaria; formación profesional no conducente a certificados de profesionalidad; formación en instituciones privadas, y formación continua. Asimismo, incluye la educación a distancia, además de los módulos, unidades y acciones dentro de la formación profesional para el empleo que pueden dar lugar a acreditaciones parciales, amén del conjunto de actividades no recogidas en dicha clasificación. Puede afirmarse que esta clasificación supone un importante avance en términos de planificación y organización educativa, pues diez años antes la clasificación que la precedió (CNED-2000) todavía dejaba fuera la educación no formal como categoría sustantiva.

Aun así, es posible mencionar algunos retos que tienen que ver con el futuro de la educación no formal en nuestro país. Uno de ellos es la extensión de la validación y reconocimiento de los aprendizajes desarrollados en la educación no formal por parte del sector público y privado, la aproximación de nuevos estudios dado que la educación formal ha ocupado un papel privilegiado en la carrera académica, así como la investigación de las ventajas y los inconvenientes que presentan las prácticas y metodologías de educación no formal en contextos comunitarios en miras a los desafíos que presenta la sociedad española del presente y del futuro. Tal y como se ha dicho, está por ver cómo la educación no formal se formula desde las políticas públicas para hacer frente a retos asociados a la participación social y al desarrollo integral de la persona en una sociedad líquida que lleva, cada vez más, a la individualización. Y es que

el abismo que se abre entre el derecho a la autoafirmación y la capacidad de controlar los mecanismos sociales que lo hacen viable o inviable parece alzarse como la mayor contradicción de la modernidad fluida –una brecha que por ensayo/error, reflexión crítica y abierta experimentación, deberemos aprender a enfrentar colectivamente– (Bauman, 2002, p. 43).

Una cosa está suficientemente clara al llegar a este punto de nuestro estudio. Hemos de saber proyectar las posibilidades de la educación no formal a partir de las circunstancias históricas en las que se ha puesto de manifiesto su necesidad para el bienestar individual y colectivo en un mundo cambiante y crecientemente complejo. Ha llegado, pues, el momento de añadir perspectiva a su análisis para continuar con la exploración de sus beneficios orientados según patrones de sostenibilidad.





## **CAPÍTULO 2**





## **CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN PERSPECTIVA. CLASIFICACIÓN Y CONSTRUCCIÓN TEÓRICA**

### **2.1 HACIA UNA CLASIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL: CARACTERÍSTICAS Y ÁMBITOS DE INTERVENCIÓN**

#### **2.1.1 La complejidad del universo educativo: consideraciones previas sobre la educación formal, no formal e informal**

Como paso previo a una tentativa de clasificación, es conveniente realizar una aproximación de aspectos que permitan comprender en mayor profundidad el hecho educativo. Lo cierto es que son numerosos los puntos problemáticos a la hora de categorizar el universo educativo, lo que supone un desafío para los planificadores en educación y, por ende, para la ordenación y comparación de políticas comunitarias e internacionales (véase Evans, 1981).

Hay quienes defienden las posibilidades que arroja una teoría general o unitaria de la educación en tanto que existen relaciones permanentes entre los elementos y dinámicas que conforman la educación actual (Colom, 2016). Desde esta perspectiva, es ilógico descomponer la educación en formal, no formal e informal; las tres son parte de un constructo del aprendizaje que se desarrolla y está presente en distintos tiempos y lugares y, como se ha dicho, las políticas educativas deben caminar hacia sistemas de aprendizaje abiertos y flexibles (Norqvist & Leffler, 2017).

Aun así, el interés por comprender las características que representan cada ámbito educativo contiene claras implicaciones en la valoración de lo que es propio y distintivo de los contextos de aprendizaje, así como de las oportunidades que ofrecen de interrelación social (Rodríguez, 2018). Al mismo tiempo, la taxonomización facilita la comprensión de las prácticas socioeducativas actuales (Álvarez, 2002). No se trata, por tanto, de realizar análisis simplistas sobre las dicotomías entre los procesos que van de la educación formal a la informal, sino de

comparar entornos desde un enfoque heurístico que permita establecer similitudes visibles y diferencias nítidas sobre cómo están organizados tales procesos y qué ofrecen para el aprendizaje (Barron & Bell, 2015).

En especial, el estudio de la educación no formal –aunque también de la informal– coadyuva a abrir la mirada hacia otras formas y contextos de aprendizaje, pues es innegable que, durante siglos, la educación formal ha ocupado una posición privilegiada en entornos académicos y sociales. Bastaría con indagar mínimamente en la literatura para observar la inquietud de los expertos en educación basada en los resultados escolares, obviando la mayoría de las veces que el individuo se construye y deconstruye en diversos contextos sociales, que sobrepasan los muros de la escuela, del centro de formación y/o de la universidad.

Es ciertamente curioso que los aprendizajes tan valiosos que se derivan de procesos no formales e informales de educación, configurados como “nichos invisibles” en la vida diaria de las personas, no hayan sido lo suficientemente explorados por los investigadores de la educación. De hecho, desde la segunda mitad del pasado siglo, solo algunos antropólogos se han interesado por el aprendizaje que sucede en la educación no formal e informal, a menudo en un intento de relacionar tales análisis con la educación formal (Heath, 2001). Es por todo ello por lo que compartimos el discurso de Rodríguez (2018) cuando recuerda que:

En general, aunque desde luego no de manera exclusiva, el conocimiento escolar ha privilegiado un tipo de conocimiento y de resultados de aprendizaje centrados en aspectos o dominios fundamentalmente «cognitivos», que se asemejan a razonamientos formales o abstractos, articulados entre distintas áreas del conocimiento escolar, y que suelen ser de tipo conceptual o procedimental. Este conjunto de saberes está organizado casi siempre en relación con otros saberes, parecidos, pero más complejos, jerárquicamente más abstractos, que tienen que ser aprendidos en grados o cursos posteriores. Aquello que queda fuera de este esquema de funcionamiento suele ser menos valorado y apenas entra en consideración (aunque hay poderosos mecanismos de compensación social extraeducativos: el triunfo en los deportes, negocios, artistas, etc.). Es lo que ocurre con el conocimiento «fuera de la escuela» (pp. 261-262).

Son múltiples las razones que animan a profundizar en la educación no formal. A las ya citadas, se añade la falta de consideración hacia las actividades con un enfoque de aprendizaje experiencial cuyos beneficios han sido ignorados o devaluados (Livingstone, 2006). Véase, por ejemplo, la investigación sobre el desarrollo de la adolescencia que se ha ocupado someramente del ámbito de la educación formal (Madjar & Cohen-Malayev, 2013). Otro de los motivos es

captar, de un modo integral, cómo se producen y desarrollan los aprendizajes en distintos entornos, así como las sinergias y barreras que se producen entre ellos; aspectos en los que se debe ahondar por parte de los profesionales de la educación si lo que se pretende es encontrar modos alternativos de orientación de las trayectorias de aprendizaje de los educandos (Barron, 2006). Y es que está por ver cómo la educación logra adaptarse a los desafíos que, hoy más que nunca, resurgen en la historia contemporánea (Bauman, 2007).

Teniendo como horizonte establecer potenciales horizontes de distinción entre la educación formal, no formal e informal, nos valemos en nuestro discurso de algunas consideraciones previas de utilidad para la lectura de este trabajo. Las cuestiones mencionadas ofrecen, con un afán didáctico, un corpus teórico cuya finalidad es disponer ulteriormente de una clasificación orientativa de modalidades educativas. En particular, se pormenorizan las siguientes dimensiones: la educación y el aprendizaje desde un enfoque holístico, la organización y sistematización de las actividades, la institucionalización del aprendizaje, los destinatarios de la acción educativa, los enfoques pedagógicos, así como la tipología y el control de los aprendizajes.

#### *La educación y el aprendizaje desde un enfoque holístico: concepciones básicas*

El asentamiento de una definición categórica sobre la educación y el aprendizaje se mantiene como un problema filosófico que sigue siendo necesario desentrañar. No obstante, en las raíces de este pensamiento se encuentran figuras como Aristóteles, Rousseau, Kant, Froebel, Pestalozzi o Dewey, cuyas ideas han influenciado la forma en que entendemos la educación y los procesos de aprendizaje. De este modo, el análisis de la educación siempre ha estado vinculado al estudio filosófico del conocimiento, de la ética y de la vida política (Carr & Kemmis, 1986). Algo semejante ocurre con el aprendizaje ya que son incontables las construcciones de intrincada resolución teórica que, desde el s. XIX, tratan de solventar el dilema de la naturaleza de los procesos de aprendizaje (Illeris, 2018).

En apreciable medida, son confusas las fronteras entre la educación y el aprendizaje, respondiendo a marcos epistémicos de diferente alcance cuyo resultado es su uso, de modo indiferenciado, en función del contexto sociocultural en el que se inscriben. Con todo, se perciben ciertas características que posibilitan una distinción de ambas nociones, disponiendo de gran valor en los retos que afectan a las sociedades actuales y venideras.

Cuando se define el concepto de educación, uno de los principios que predomina en la literatura es la intencionalidad. La educación como actividad intencionada parte de un abordaje teórico que tiene en consideración su carácter teleológico, esto es, la existencia de un fin o de una meta. En esta línea, se plantea desde un objetivo previamente decidido sobre el que se estructuran los recursos, medios y agentes dirigidos a su consecución (García, Ruiz, & García, 2009). De tal suerte que en la intervención educativa siempre existe un sujeto agente de la acción (educando-educador) y un lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), amén de que se actúa para lograr un acontecimiento futuro y los acontecimientos se vinculan intencionalmente (Tourinán, 2011).

No obstante, la intencionalidad en educación es una empresa difícil, mucho más si se repara en que gran parte de los efectos educativos se derivan de procesos no dirigidos al aprendizaje. Bastaría con citar la cantidad de acciones de socialización en las que se ve inmerso el sujeto, así como las oportunidades de aprendizaje no estructuradas que dan lugar a conocimientos, habilidades y actitudes valiosas en su desarrollo.

Jover (1987) trata de resolver tal contradicción, planteando una separación entre la educación como tarea y como rendimiento; así pues, el concepto de educación engloba tanto la actividad como el resultado que con ella se pretende alcanzar. Lo mismo se puede aplicar a los argumentos de Smith (2015) cuando advierte que el aprendizaje es tanto un proceso como un resultado. Por un lado, como proceso, forma parte de vivir en el mundo y de la forma en que nuestros cuerpos actúan. Por otro lado, como resultado, supone una nueva comprensión o apreciación de alguna cuestión relevante para el sujeto. Concepciones más comprensivas del aprendizaje lo identifican con un proceso por el cual los organismos vivos se orientan hacia una capacidad permanente de cambio, no debiéndose a la maduración biológica o al envejecimiento (Illeris, 2018).

La concepción de la educación como actividad intencional es compartida prácticamente por amplios sectores y agentes educativos, siendo una perspectiva que se desprende en la totalidad de la política europea contemporánea. Por ejemplo, el reciente documento comunitario *Classification of learning activities. Manual* (Eurostat, 2016) sostiene una definición de la educación –formal, no formal e informal– con una visión de la actuación formativa hacia un propósito predeterminado. Como resultado, cualquier acción para ser educativa ha de estar impregnada de una búsqueda deliberada de conocimientos, habilidades y actitudes que los

educandos deben adquirir, dentro de un proceso organizado y en el que la transferencia de información dispone de un rol instrumental (a través de mensajes, ideas, conocimientos y estrategias al efecto).

Lo que se defiende, por tanto, es la idea de que la educación, como proceso de desarrollo y transformación del individuo, es “único y privativo de la persona. Solo en ella se da el perfeccionamiento cargado de intencionalidad” (García et al., 2009, p. 35). Esta visión tiene sus reminiscencias en el discurso del reputado filósofo John Dewey (1916/1998) quien defiende que “el objeto y la recompensa del aprender es la capacidad continuada para el desarrollo” (p. 92).

Y es aquí donde las nociones de educación y de aprendizaje llegan a interponerse, englobando tanto el proceso de ser como de llegar a ser; de tal manera lo que se pretende es alcanzar, en todo su esplendor, el máximo potencial del ser humano (Jarvis, 2008). En todo caso, la dimensión clave sigue siendo la intención: la educación es consciente pero el aprendizaje no lo es necesariamente y, de igual modo, el aprendizaje es un proceso que ocurre todo el tiempo mientras que la educación implica compromiso e intención (Smith, 2015).

Luego de ello se infiere que la intención de aprender es un criterio operativo en la distinción del universo educativo y, en consecuencia, uno de los atributos principales de la educación formal, no formal e informal<sup>31</sup> (Eurostat, 2016; Fialho, Quintini, & Vandeweyer, 2019; Touriñán, 2017). Pero, además, se deduce otra cuestión básica: la educación en cuanto sistema puede llegar a diferenciarse en procesos formales, no formales e informales, dado que existen diferencias en cómo cada ámbito es categorizado y reconocido, pero cuando nos referimos al aprendizaje este puede diluirse en cualquier tiempo, contexto y situación, esto es, puede ser intencional y no intencional por parte de la persona y/o comunidad en la que se sitúa el sujeto. Ello se justifica a razón de que en un proceso de educación pueden adquirirse múltiples aprendizajes (con el contacto con el otro, con los recursos ofrecidos y con el marco comunitario) que no estaban previstos y, por tanto, carentes de intención desde la perspectiva del educando y del educador. Por consiguiente, el estudio de la educación no formal debe pivotar tanto desde la perspectiva del aprendizaje (cuyos resultados son intencionales o implícitos) como desde la

---

<sup>31</sup> Son numerosos los debates alrededor de la intencionalidad en la educación informal, existiendo autores que concluyen la carencia de intención en estos procesos (Vázquez, 1998) y otros que apoyan su carácter intencional (Eurostat, 2016).

perspectiva del sistema educativo (cuya característica definitoria es la estructuración) (Norqvist & Leffler, 2017).

He aquí otra distinción, separando las actividades que cumplen las características de intencionalidad, de las que se derivan de la influencia del medio sociocultural en el individuo. Se trata del *aprendizaje imprevisto o aleatorio*<sup>32</sup> que es definido como las formas de aprendizaje no organizadas o no diseñadas con el propósito de producir un aprendizaje (UNESCO, 2013). Tales aprendizajes devienen de la inmersión del sujeto en los contextos socioculturales en los que vive y, por tanto, son el resultado de su quehacer diario y/o de eventos o comunicaciones no dirigidas específicamente a su constitución como actividades con intencionalidad educativa (UNESCO, 2013); aunque estos aprendizajes son un subproducto de la actividad (Eurostat, 2016). Vuelve, entonces, a colocarse en el centro de la cuestión la educación como rendimiento (Jover, 1987), o lo que es lo mismo, su consideración como “producto” en relación con los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas por el educando.

Es así como es posible inferir que la simple característica de intencionalidad no es suficiente para categorizar a la educación en su conjunto. Dado que se intuye la importancia de distintas acciones y contextos en la conformación del sujeto, otros autores han integrado en sus análisis sobre la educación el criterio del efecto educativo logrado en el educando (véase García et al., 2009; Jordán, 1993). El argumento principal es que “no todo cambio o evolución de una persona puede considerarse como educativo, y será en la medida en que aporte algo valioso, en el momento en que desarrolle u optimice alguna de sus capacidades en cualquiera de sus dimensiones” (García et al., 2009, p. 152).

Lo que importa, por lo tanto, es que la Pedagogía como ámbito de conocimiento epistemológicamente independiente, debe discriminar qué valores son científicamente educativos y cuáles no (Jordán, 1993). Tal vez convenga recordar que la educación como actividad perfectiva del hombre nunca puede ser ajena a las jerarquías de valor (Jover, 1987). Pero la simple posibilidad de que distintas acciones –educativas o incidentales– se puedan traducir en efectos educativos, lleva a la exigencia de la creación de entornos de aprendizaje valiosos en detrimento de los conocimientos teóricos (Smith, 2015).

---

<sup>32</sup> Tal y como se defiende a lo largo del discurso, desde nuestra óptica, el aprendizaje imprevisto o aleatorio corresponde a la educación informal.



Nuestra perspectiva coincide con Cremin (1978) cuando entiende la educación como “el esfuerzo deliberado, sistemático y sostenido para transmitir, evocar o adquirir conocimiento, actitudes, valores o habilidades, y cualquier aprendizaje que resulte del esfuerzo, directo o indirecto, intencional o no intencional”<sup>33</sup> (p. 701). Como refiere el propio autor, esta definición proyecta la educación hacia el conjunto de las instituciones y agentes que educan –desde la familia y amigos hasta los museos, bibliotecas o empresas–, sus relaciones y los efectos que de ellos se derivan. Por tanto, la educación también se deriva de la sociabilidad y es ubicua en la vida diaria de todos los seres humanos (Varenne, 2007). En este sentido, nos hacemos eco de las palabras de Santos Rego (2000) cuando advierte que

si de lo que se trata es de nutrir en lo posible la dimensión afectiva, emocional, sin dejar de cuidar la aptitud y el desempeño académico, poco inteligente será la marginación de un enfoque holístico del aprendizaje, al proporcionarse desde tal atalaya una visión realmente ex-tensa e in-tensa de la educación y el desarrollo humano.

En consecuencia, el aprendizaje no es una actividad separada y se encuentra presente en todos los momentos de vida del sujeto. Porque los procesos que se dirigen a ser directamente actividades educativas, a veces, no son con los que aprendemos con una mayor profundidad. Tal cuestión es abordada por Wenger (2001), apuntando que:

Aprender es algo que podemos asumir: tanto si lo vemos como si no, tanto si nos gusta la manera en que se produce como si no, tanto si lo que estamos aprendiendo es repetir el pasado como si es deshacerse de él. Incluso dejar de aprender lo que se espera en una situación dada normalmente supone aprender otra cosa en su lugar.

Para muchos de nosotros, el concepto de «aprendizaje» evoca inmediatamente imágenes de aulas, sesiones de instrucción, profesores, libros de texto, deberes y ejercicios. Sin embargo, en nuestra experiencia, aprender es una parte integral de nuestra vida cotidiana. Forma parte de nuestra participación en nuestras comunidades y organizaciones (pp. 25-26).

Al respecto, un acercamiento a los procesos de aprendizaje actuales, dictados por la sociedad del conocimiento y digital, promovería una visión más comprensiva de la educación. Y es que la influencia del contexto social y cultural<sup>34</sup> en el desarrollo social y profesional de la persona está fuera de toda duda. Además, hay que considerar las perspectivas que, como

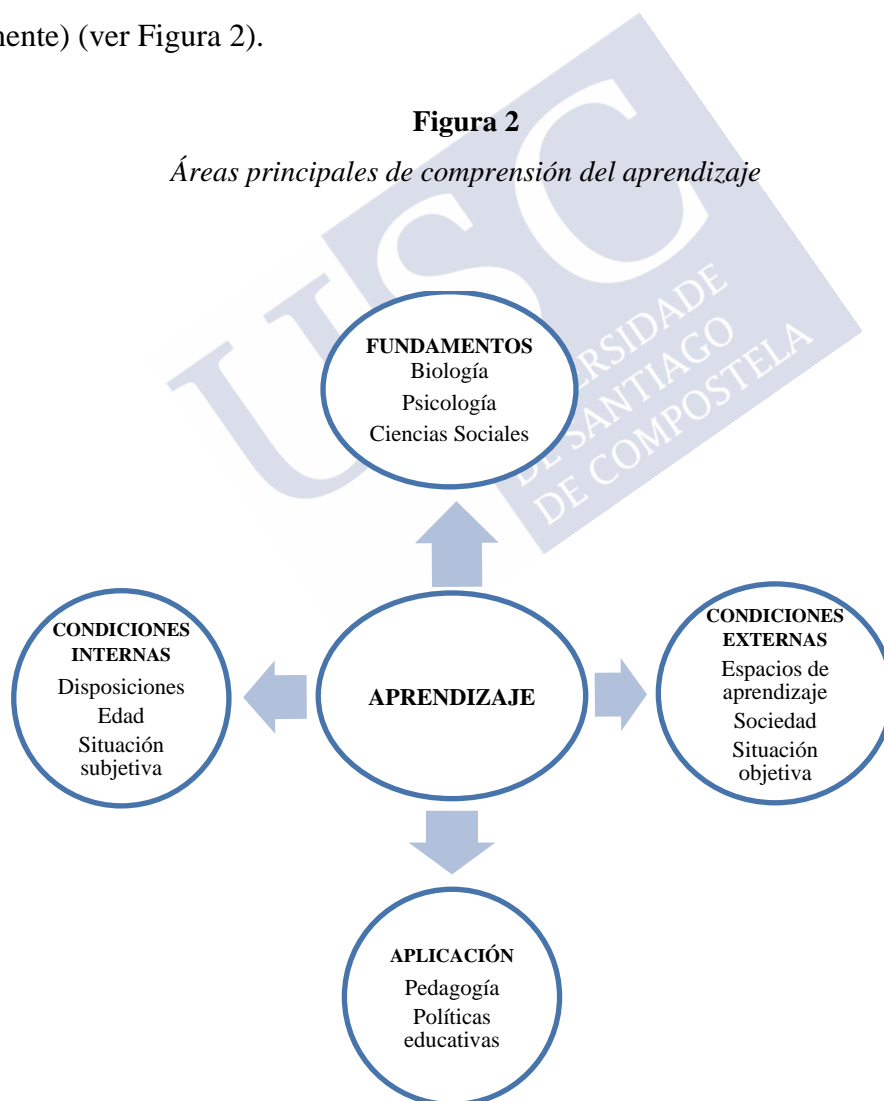
---

<sup>33</sup> Traducción propia.

<sup>34</sup> En los capítulos siguientes del marco teórico de esta tesis doctoral se ahonda en la influencia del capital humano, social y psicológico en el desarrollo e inserción sociolaboral de la juventud.

individuos y sociedad, tenemos en un momento dado sobre el aprendizaje ya que la manera en que pensamos influye en nuestro modo de reconocerlo y en lo que hacemos cuando decidimos hacer algo con ello como individuos, comunidades y organizaciones (Wenger, 2001).

Desde una visión más comprehensiva, el aprendizaje involucra la integración de dos procesos distintos: la interacción externa entre el sujeto y su entorno social, cultural y material y el proceso interno psicológico de elaboración y adquisición (Illeris, 2018). Así pues, el aprendizaje es parte de nuestra constitución como humanos y es tanto un recurso sustancial para la vida como un proceso de carácter inevitable. Por consiguiente, las principales áreas de comprensión del aprendizaje engloban las condiciones externas e internas que influyen en el proceso, los fundamentos (biológicos y sociales) y sus posibilidades de aplicación (pedagógica y políticamente) (ver Figura 2).



Fuente: adaptado de Illeris (2018, p. 2).



### *Organización y sistematización de la educación*

Durante mucho tiempo, la educación se ha considerado como un sistema cuyas nociones básicas son el conocimiento como contenido transmisible, la organización de la oferta educativa como burocráticamente “justa” y la educación como bien social apreciado. En su versión de sistema emergen dos niveles: un nivel macro, referido a la administración de la educación como gestión del sistema, y un nivel micro, centrado en el currículo como espacio de organización de los contenidos y habilidades que serán impartidos por profesionales de la educación. Desde el microsistema, el currículo se diseña, sobre todo, para crear y mantener determinados conocimientos, así como para supervisar y evaluar el progreso de los educandos (Carr & Kemmis, 1986).

De acuerdo con Vadeboncoeur y Padilla-Petry (2017) puede decirse que el currículo constituye una selección de narraciones humanas de ideas y acontecimientos que han ocurrido con el tiempo. Cuando son apropiados, los estudiantes alcanzan un dominio de la disciplina y de aquello que ha sido percibido como el conocimiento históricamente valorado. Asimismo, una de las mayores ventajas de la formalización del currículo es que proporciona acceso a las historias de otros y expande las experiencias de la vida diaria. La cuestión reside, no obstante, en qué narrativas, qué historias son valoradas y por qué algunas perspectivas sobre el currículo son más reconocidas que otras.

En este sentido, sin lugar a duda, el paradigma tecnológico orientado a la eficacia de la educación ha sido el más predominante y aceptado, pues su visión es ciertamente atractiva. Así, la educación se dispone como *comodidad*<sup>35</sup> (o inversión) y/o profecía autocumplida para el logro de un mejor futuro<sup>36</sup>, haciendo que los estudiantes sean percibidos como “clientes”. Cabe mencionar la existencia de ángulos alternativos en el análisis del proceso educativo que o bien enfatizan la educación como encuentro humano (perspectivas humanísticas), o bien se centran en el contexto y las estructuras políticas y económicas como asuntos de reproducción cultural (Carr & Kemmis, 1986). Un cambio de orientación en los procesos de aprendizaje actuales pasa por reconocer el hecho de que la información almacenada de maneras explícitas solo es una

---

<sup>35</sup> De acuerdo con Carr y Kemmis (1986), en una sociedad tecnológica donde, el conocimiento se contempla como *comodidad* (donde las acreditaciones pueden “comprar” oportunidades, poder y estatus social) la perspectiva de la educación como sistema es muy estimulante. Bajo esta concepción, parece que todas las oportunidades son igualmente ofrecidas a todas las personas, pero únicamente “los más capaces” pueden salir de los procesos selectivos del sistema escolar con acceso a posiciones de alto estatus, influencia y recompensa en la sociedad.

<sup>36</sup> Véase la teoría del capital humano en el Capítulo 4.

pequeña parte del hecho de conocer y que ampliar nuestro conocimiento supone participar en comunidades sociales, de lo que se concluye que el formato tradicional no parece tan productivo (Wenger, 2001).

Para gran parte de los expertos, la educación en tanto que actividad intencional, se construye desde la estructuración, o lo que es lo mismo, desde la jerarquía, organización y sistematización de las actividades formativas (Vázquez, 1998). Esta propiedad implica la planificación secuencial a través de objetivos explícitos y/o implícitos que son proporcionados desde una agencia [persona(s) u organismo] que facilite el entorno de aprendizaje. En este sentido, se pueden contemplar rangos de estructuración de la actividad formativa, pero lo que está claro es que cualquier acción con un propósito determinado tiene siempre un cierto nivel de organización (Eurostat, 2016). Esta última viene determinada por distintos aspectos relacionados con el aprendizaje (objetivos, tiempo, apoyo en el aprendizaje, conocimiento estructurado, tiempos, entorno...) que se establecen previamente al inicio de la actividad formativa (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001a; Eurostat, 2016).

Lo que parece claro es que mientras la intencionalidad y el efecto educativo son características intrínsecas a todas las modalidades educativas –formales, no formales e informales–, no es exactamente así en lo que concierne a la estructuración. Es más, entre ellas existe una cierta jerarquía de valor, ya que la educación formal se concibe como altamente estructurada, disminuyendo tal condición a medida que se camina hacia el ámbito de la educación no formal e informal (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001a; Eurostat, 2016; Trilla, 1992).

La mayoría de los estudiosos coinciden en que la estructuración es uno de los atributos básicos que corresponden a los procesos formales y no formales de educación. Colom (2016) apunta a que la educación no formal se estructura de forma paralela a la formal, pues ambas son racionales, planificadas y con objetivos y criterios de evaluación similares. Touriñán (2017) añade la cuestión del tiempo y del espacio, en tanto que ambos se unen a “la eficiencia en la actividad organizada, porque, en la organización, los conceptos de eficiencia y eficacia condicionan los procesos de producción desde la política de gestión de calidad” (p. 66). Además, esta cuestión diferencia a la educación formal y no formal de la informal, que es considerada menos estructurada y organizada (UNESCO, 2013), llegando incluso a afirmar que es asistemática y desorganizada (Trilla, 1992; Vázquez, 1998).

Específicamente, en lo que se refiere a la educación no formal, los investigadores en el ámbito de la juventud tienden a emplear el concepto de ‘actividades organizadas’ para referirse a contextos dirigidos por adultos, que invitan a la participación voluntaria, con un horario regular y cuyas actividades se diseñan para apoyar el desarrollo de habilidades genéricas. Por añadidura, se distribuyen otras categorías como su estructura y metas claras, su base institucional, su estabilidad, su financiación y su compromiso con el tiempo previsto en relación con los aprendices. Bastarían como ejemplos las bibliotecas, museos, iglesias, zoos, equipos deportivos, grupos de teatro, coros de música, organizaciones de arte, así como organizaciones nacionales juveniles y comunitarias (Barron & Bell, 2015).

Desde este punto de vista, la educación formal y no formal implican una cierta noción de currículo, mientras que la informal sugiere que el conocimiento se encuadra más desde la agencia y dirección del educando que desde las prácticas sociales usualmente empleadas en la docencia (Shefton-Green, 2013). De ello puede deducirse que la propiedad de organización se vincula, en cierta medida, a la institucionalización del conocimiento establecido.

Es obvio que la educación formal se encuentra altamente estructurada en tanto que consta de normas específicas, de conceptos académicos y un currículo planificado, así como de unas expectativas para el proceso de enseñanza y aprendizaje; todo ello ocasiona su clara separación de los procesos formales e informales de educación (Vadeboncoeur & Padilla-Petry, 2017). Ciertamente, se atisban dos polos en la estructuración educativa: la importancia del contenido y la estructura de lo que se enseña importa más en la educación formal mientras que, a medida que se va caminando progresivamente hacia la educación informal, el énfasis se va colocando en la práctica del aprendizaje –dialógico– y en el educando (Hager, 2001). En consecuencia, los enfoques de aprendizaje en los procesos informales suelen ser emergentes y relacionados con las historias particulares de los participantes y las circunstancias contextuales (Barron & Bell, 2015).

Con todo, es poco razonable esperar que cualquier acción con efectos educativos, resultado de esfuerzos no dirigidos directamente a educar y/o intencionales o imprevistos, no contenga una cierta organización y sistematización –por citar un caso, los aprendizajes adquiridos en el mercado laboral a través de la repetición– (Eurostat, 2016). En realidad, el lugar de trabajo es un ejemplo esencial de tal cuestión pues, aunque en su mayoría los aprendizajes no se encuentran intencionalmente en un programa de formación específico, las actividades siguen

unas vías que son inherentemente pedagógicas (Billett, 2002). En conjunto, quizás lo más operativo sería centrar el estudio en cómo se desarrollan este tipo de aprendizajes, si son conscientes o inconscientes, y cómo podrían ser mejorados, sin olvidar nunca las circunstancias contextuales y culturales en los que emergen.

Tales asuntos recuerdan, ya por segunda vez, la elevada consideración del paradigma tecnológico en la educación, dado que el aprendizaje estructurado a través de un currículo (establecido por las oportunas administraciones) y, por tanto, orientado a la eficiencia y eficacia, tiende a estar más valorado que el que se obtiene desde un enfoque dialógico (Smith, 2015). Además, se dispone que el aprendizaje formal suele estar más controlado mientras que el informal es impredecible y carece de un currículo estructurado (Hager, 2001).

Conviene mencionar que las distinciones entre el denominado “conocimiento racional” atribuido al currículo escolar y el enfoque moral amplio (pero al mismo tiempo limitado) atribuido a la educación informal, ignoran las habilidades y contenido moral de la educación formal y el conocimiento que es parte del conjunto de las prácticas educativas (Lave, 1996). Con todo, la formalización de reglas, conceptos académicos y currículo, y las expectativas de enseñanza y aprendizaje que se reflejan invariablemente en el sistema formal, perpetúan la separación entre lo formal y lo informal, y la que se da entre la escuela y aquellos espacios de aprendizaje que se encuentran fuera de ella (Sefton-Green, 2013; Vadeboncoeur & Padilla-Petry, 2017).

De este modo, cuando se pone el diálogo o la conversación en el centro de la educación –caso de lo que sucede en algunos procesos no formales y en la mayoría de los informales–, lo que importa no es tanto el currículo sino los intercambios, las situaciones y las experiencias (Smith, 2008). Lo que está claro es que la educación es mucho más compleja y valiosa que aquello que ocurre en la escuela (Varenne, 2007), siendo sorprendente la alta valorización que sobre ella se ha dispuesto, pues nada tienen que ver las actividades rutinarias y mecánicas que las que suponen un desafío para el desarrollo del individuo (Hager, 2001).

#### *La diversidad de contextos en el aprendizaje: el criterio organizativo o institucional*

La importancia del contexto en el aprendizaje ha sido uno de los argumentos más recurrentes en la literatura, convirtiéndose en un aspecto central de la cuestión pedagógica. Es cierto que ha existido una tendencia a vincular la noción de educación con contextos de aprendizaje institucionales (casi siempre formales, a saber, la escuela o la universidad) y la de aprendizaje

hacia la descentralización de los contextos de formación dentro de los que hay una identificación de dominios diversos pero separados (el trabajo, el hogar, etc.) (Edwards & Miller, 2007). De hecho, este tipo de eje discursivo ha puesto en tela de juicio la expansión del término de ‘educación’, que ha sido ampliamente relacionado con la educación formal (Romi & Schmida, 2009).

La conexión con lo dicho es obvia. Cuando nos referimos a la importancia de la institución en la consideración de la educación, lo más natural es poner al sistema educativo reglado en el centro. De esta manera, la educación formal (su institución, reglas y normas) se erige en punto de referencia a la hora de establecer posibles comparaciones con los procesos no formales e informales de educación. Tal cuestión ha sido denominada por Trilla (1992) como ‘criterio estructural’: la educación formal y no formal se distinguen por su inclusión o exclusión del sistema educativo reglado. Se trata, pues, de un criterio legal pues la educación formal consta de estructura educativa graduada con distintos niveles y jerarquías, separándose de la educación no formal, que se basa en instituciones de carácter educativo y comunitario fuera del ámbito escolar (Romi & Schmida, 2009).

De ese modo, gran parte de las clasificaciones utilizan como variable de distinción el criterio organizativo, definido como los rasgos administrativos que clasifican a los procesos formales, no formales e informales acorde a sus afiliaciones institucionales (Romi & Schmida, 2009). Este principio toma en consideración la existencia de una institución/organización que proporciona un espacio educativo estructurado, con relaciones entre educador-educando y/o las interacciones que están diseñadas especialmente hacia el aprendizaje (Eurostat, 2016). Conviene recordar que, tradicionalmente, la institución –sobre todo, la escolar– ha representado la oportunidad de acceder a la cúspide del conocimiento, lo que supondría (teóricamente) una oportunidad capital de promoción social y laboral de las clases más desfavorecidas (Bennett, Lutz, & Jayaram, 2012).

Como veníamos diciendo, es alrededor del criterio organizativo y/o institucional sobre el que se encuentra un mayor acuerdo cuando se trata de separar la educación formal y no formal, conviniendo que aquello que más las diferencia es su constitución como actividades conformadas o no por el sistema escolar. En tal caso, la educación no formal se configura desde modos de organización, profesionales y tiempos dispares a los estipulados por el sistema escolar, aunque las actividades pueden ser realizadas en los espacios de la escuela (Touriñán,

2017). En consecuencia, la educación no formal se diseña en base a objetivos de formación que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados correspondientes al sistema educativo reglado (Trilla, 1992).

Lo que se evidencia es que educación formal y no formal, al menos en lo que se refiere al aspecto institucional, se han apoderado la una de la otra. Por una parte, en cuanto a la educación formal se demuestra en las acciones que lideran las instituciones de educación superior, desarrollando postgrados, universidades para mayores, o formación docente continuada. Por otra parte, con respecto a la educación no formal se observa claramente en las actividades denominadas extraescolares que se realizan dentro de la escuela (Colom, 2016). Además, de acuerdo con Touriñán (2017), la propia definición de institución social y sus implicaciones permite descartar este criterio para separar ambas modalidades de educación. No ocurre así con la educación informal, llegándose a afirmar que “es la menos institucional; puede decirse incluso que es no institucional” (Vázquez, 1998, pp. 12-13).

No obstante, es obvio que las fronteras entre la educación no formal e informal se están diluyendo cada vez más, pues ambas pueden tener lugar dentro y fuera del marco institucional, ser el resultado de actividades cotidianas, e incluso contemplarse, implícita o explícitamente, como organización en lo que se aprende (tanto si es autoaprendizaje como un aprendizaje mediado). Es por esta razón por la que se utilizan estos términos inequívocamente en función del contexto y demandas socioculturales, optando algunos autores por separar lo que es propio de la escuela de lo que no lo es (*school/out-of-school education*) o por denominar al conjunto de los procesos no formales e informales como entornos alternativos (*alternative education settings*) que son definidos como el espectro de opciones educativas desde entornos que difieren según su filosofía educativa hasta medios creados para abordar las necesidades hacia grupos específicos de personas, y las variaciones entre ellos (Sefton-Green, 2013; Vadeboncoeur & Padilla-Petry, 2017).

Es curioso que en la mayoría de los casos, las clasificaciones sobre modalidades de aprendizaje se sitúan en los márgenes de una dicotomía, especialmente entre lo que es más reconocido y valorado socialmente y aquello que es singular en la práctica del sujeto y que, si acaso, está escondido o difuso. Un aporte interesante al respecto es el que ofrecen Bekerman y Silberman-Keller (2004) desde una combinación de enfoques semióticos y literarios, que permite ver cómo las imágenes del tiempo y del espacio reflejan y construyen la educación no



formal. Las imágenes espaciales de la educación no formal apuntan a "los márgenes" como espacio general y reconocido públicamente, donde se lleva a cabo la educación no formal, en comparación con "el centro" que representa el lugar de aprendizaje reconocido canónico, donde se encuentra la educación formal. En los márgenes, la estructura de educación no formal funciona como un sistema descentralizado, esto es, una red de elementos educativos autónomos y variados, conectados de manera informal y de acuerdo con necesidades específicas y cambiantes.

Con lo dicho, tal vez lo que más destacado sea la configuración mimética de la representación de la imagen pública sobre la educación no formal como un modo de educación y aprendizaje que no está aceptado, política y económicamente, como un campo "serio" de logros establecidos (Bekerman & Silberman-Keller, 2004). Quizás esta sea la razón por la que, continuamente, se dispone la educación no formal desde prismas que vinculan sus funciones de modo complementario e incluso alternativo y/o suplementario en los países donde la educación formal no está consolidada, o donde surgen necesidades específicas de formación destinadas a grupos con desventajas académicas, sociales y/o profesionales (ver Hoppers, 2006). Esta actitud hacia la educación y aprendizaje no formal la posiciona entre un núcleo duro y un núcleo blando (*hard-core/soft-core*). La localización en estos ejes es parte del discurso interno y externo sobre la narrativa de la educación no formal y, en consecuencia, parte de su ontología (Bekerman & Silberman-Keller, 2004).

Asimismo, si algo se pone de manifiesto es el privilegio de las perspectivas centradas en el aprendizaje sucedido en las instituciones educativas, llevando a pensar que la ausencia de un currículo y profesores en ciertos contextos de aprendizaje (como el hogar o el puesto de trabajo) es síntoma de su debilidad o imprecisión. Convendría recordar, entonces, que en las prácticas no formales e informales también existen normas, valores y prácticas que modelan y sustentan las actividades y las interacciones (Billett, 2002). En congruencia, la dualización entre lo que está en el polo de lo formal y aquello que se coloca en el lado de lo informal, refleja ciertas controversias. Colley et al. (2003) apuntan a que todos los contextos de aprendizaje contienen atributos de formalidad e informalidad (en características como el contexto, el proceso, el propósito y el contenido), lo que significa que los medios de aprendizaje son más complejos y relacionales.

La suma de todas estas cuestiones ha conllevado determinados interrogantes sobre qué aspectos debe integrar una teoría de la educación y del aprendizaje que ponga en armonía la estructura social (instituciones, normas y reglas) con la dinámica de la existencia cotidiana y las relaciones interactivas de las personas con sus entornos (véase por ejemplo Lave & Wenger, 1991). De tal modo que el aprendizaje debe ser entendido como participación social, ya que acontece “mediante nuestro compromiso en acciones e interacciones, pero enmarca este compromiso en la cultura y la historia. A través de estas acciones e interacciones, el aprendizaje se reproduce y transforma la estructura social en la que tiene lugar” (Wenger, 2001, p. 31). Perspectivas más novedosas en este sentido no se refieren tanto a contextos sino más bien a prácticas sociales (Billett, 2002) e incluso a comunidades de práctica (Wenger, 2001).

Lo que está claro es que el contexto (como estructura o práctica social) pone en juego el conjunto de relaciones –visibles, invisibles, heredadas y asumidas– en donde ocurren las interacciones sociales del aprendizaje (Sefton-Green, 2013) y que las conceptualizaciones acerca del mismo deben moverse desde un enfoque estricto, centrado en lugares específicos, hacia una visión donde el aprendizaje se distribuye y se ensambla transversalmente en distintos entornos. Por consiguiente, cualquier espacio debe ser concebido como permeable y abierto a múltiples influencias (Barron & Bell, 2015).

En definitiva, el esfuerzo hacia un mayor entendimiento de lo que es la educación y/o el aprendizaje a través de tiempos y contextos, ha de ser interpretado en relación con las prácticas sociales y culturales en su conjunto (Barron & Bell, 2015) y no únicamente en el seno de una institución.

#### *Destinatarios de la acción educativa: la heterogeneidad de los agentes*

Un elemento sobre el que se dispone cierta curiosidad en el ámbito de la investigación educativa son los destinatarios a los que se dirige cada modalidad educativa. Justamente, Vázquez (1998) ha tildado este criterio como universalidad, especificando que la educación formal solo es universal en el marco de ciertos límites pues consta de niveles delimitados con poblaciones objetivo para cada uno de ellos (educación primaria, secundaria, etc.), así como que la educación informal y no formal pueden afectar al conjunto de la población de un determinado país, aunque esta última suele destinarse hacia un grupo delimitado o con características comunes (jóvenes y adultos, pero también médicos y trabajadores en un sector específico, entre otros).



Aunque la preocupación por los colectivos de intervención educativa ha existido a lo largo del tiempo, la investigación en este ámbito se ha intensificado después de las definiciones precursoras sobre el universo educativo. Así pues, retomando la expresión inicial de Coombs y Ahmed (1974a), la educación no formal integraría a subgrupos particulares de la población como adultos y niños con necesidades ineludibles de desarrollo (formación profesional, salud, nutrición, educación familiar, deportes, ocio...). En este sentido, desde sus orígenes, se ha estructurado como un suplemento de educación dirigido a grupos específicos en situación de riesgo social y/o para adultos con menores oportunidades de aprendizaje dentro del sistema formal (Brennan, 1997; Hamadache, 1993). Luego, lo más común en la literatura académica ha sido relacionar la educación formal con agrupaciones poblacionales delimitadas y asociar la educación no formal e informal con grupos heterogéneos (Hamadache, 1991).

Tal y como afirma Touriñán (2017), en la actualidad este criterio de distinción está siendo descartado por su escasa utilidad. En el marco del aprendizaje a lo largo de la vida, en el que los entornos de aprendizaje deben ser flexibles, suponer que una determinada actividad excluye a un grupo poblacional es un indicador bastante reducido. Si bien es cierto que ciertas acciones formativas se dirigen a una población objetivo en base a un análisis de necesidades previas, también es cierto que hoy por hoy los criterios de admisión se están flexibilizando para tratar de hacer efectivo el derecho a la educación.

Y es que el espectro social ya ha reconocido universalmente que las escuelas no son, ni han de ser, el final de la educación (Sefton-Green, 2013). De cualquier modo, en el contexto nacional se han alcanzado logros normativos en el ingreso a la educación superior de colectivos seleccionados, caso de las pruebas de acceso para personas mayores de 25 y 45 años a la universidad y/o la posibilidad de entrada para los mayores de 40 años a través de la experiencia laboral o profesional en relación con una enseñanza.<sup>37</sup>

#### *Enfoques pedagógicos en la educación y el aprendizaje: características estructurales*

Como ya hemos justificado, la educación formal ha estado sometida a regulaciones y supervisiones que han dictado lo que es apropiado para la enseñanza y el aprendizaje, manteniendo la dicotomía entre la institución escolar y las acciones que se desarrollan fuera de ella (calificadas, a menudo, como alternativas). Estas últimas engloban prácticas sociales que

---

<sup>37</sup> Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado (BOE, nº 138, 07/06/2014).

se asemejan a las experiencias vividas, constituyéndose como relevantes y significativas para el sujeto (Vadeboncoeur & Padilla-Petry, 2017).

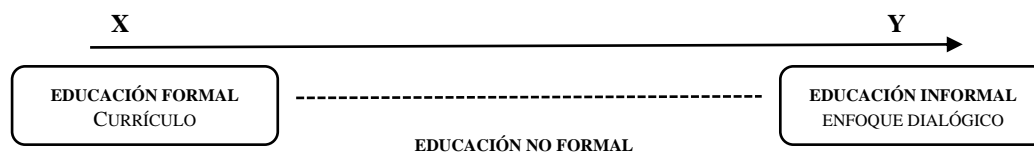
De acuerdo con Hager (2012), los contextos de aprendizaje formales se caracterizan por la descontextualización, ya que se focalizan en los principios generales más que en las aplicaciones específicas. Por el contrario, los entornos de aprendizaje no formal e informal están contextualizados, marcados por su utilidad inmediata y encuentran su sentido en el aprendizaje cooperativo y colegiado, denotando que el grupo –y la interacción entre los miembros– es fundamental en estos procesos. A ello ayuda la aplicación del conocimiento, pues mientras que en los procesos formales de educación se conceptualiza en términos de teoría (o conocimiento) y práctica (aplicación de la teoría y el conocimiento); en los contextos no formales e informales se contempla de modo holístico, basándose en el saber cómo (*know how*).

En líneas generales, la educación no formal adopta un enfoque del aprendizaje situado –que es adaptable y ecléctico en la elección de asuntos y métodos– (Lave & Wenger, 1991) y sustentado en la flexibilidad, permitiendo cambios acordes a las necesidades de los educandos (Romi & Schmida, 2009). La idea clave es que el educando puede tomar decisiones en diferentes aspectos de su experiencia de aprendizaje (localización, programa, tipo de interacciones, formas de comunicación y materiales) (Collis & Moonen, 2002). Este rasgo propugna una separación entre la educación formal que pone énfasis en la enseñanza, el contenido y la estructura, y la educación no formal e informal cuyo enfoque es la práctica como espacio de aprendizaje (Hager, 2001).

La flexibilidad tiene sentido, más que nunca, en una sociedad digital en la que el aprendizaje ya no se produce en un espacio físico, pues también tiene lugar en entornos virtuales que favorecen el trabajo conjunto (Vadeboncoeur & Padilla-Petry, 2017). En este sentido, es erróneo contemplar la educación desde sus límites, tiempo o localizaciones (Romi & Schmida, 2009), pues lo que importa no es tanto el currículo, sino el educando y la interacción social que es esencial para el desarrollo del aprendizaje y la mejora de la convivencia (Aubert, García, & Racionero, 2009). De este modo, cuando se va de la educación formal a la informal, los enfoques pedagógicos se van transformando desde su centro en el currículo (x) hacia el aprendizaje dialógico (y) (ver Figura 3).

**Figura 3**

*Enfoques pedagógicos en los procesos educativos*



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con Aubert et al. (2009), las teorías del aprendizaje industrial se muestran insuficientes para explicar y proponer actuaciones de mejora en sociedades marcadamente dialógicas (donde la conversación es clave para la resolución del conflicto), toda vez que olvidan que la centralidad de la dimensión intersubjetiva y la multiplicidad de agentes intervinientes en el proceso de aprendizaje. Tengamos en cuenta que el aprendizaje dialógico se define en función de siete principios (Flecha, 1997):

1. *Diálogo igualitario*: la participación en el diálogo significa valorar las diferentes aportaciones en relación con la validez de los argumentos, dejando de lado las posiciones de poder de quienes las efectúan.
2. *Inteligencia cultural*: cada persona posee las mismas capacidades para la participación en un diálogo igualitario, aunque cada sujeto lo demuestra en ambientes distintos. Dicha inteligencia engloba la inteligencia académica y la inteligencia práctica y ambas parten de un actor que propone unos objetivos y escoge unos medios para lograrlos. La inteligencia cultural presupone una interacción entre individuos con medios verbales y no verbales (acción comunicativa), llegando a entendimientos en los ámbitos cognitivo, ético, estético y afectivo.
3. *Transformación*: el aprendizaje dialógico posibilita la transformación de las relaciones entre colectivos y sus entornos. Desde esta perspectiva, se defienden las transformaciones igualitarias que resultan del diálogo, por lo que ninguna persona puede imponer sus ideas a los demás.
4. *Dimensión instrumental*: el aprendizaje dialógico engloba el instrumental, centrado en los conocimientos y habilidades que es necesario poseer. Y es que la selección y el procesamiento de la información se postulan como los mejores activos para

desenvolverse plenamente en la sociedad actual, en el que el diálogo y la reflexión promueven la adquisición de tal capacidad.

5. *Creación de sentido*: el sentido renace cuando la interacción de las personas es dirigida por ellas mismas. Así, en el aprendizaje dialógico, los individuos son quienes crean los medios, los mensajes y los sentidos en el marco de su existencia.
6. *Solidaridad*: las prácticas educativas funcionan únicamente desde concepciones democráticas y solidarias. Ello implica reafirmar valores como la democracia, la igualdad, la paz o la libertad, que el mundo educativo ha de defender con fuerza y plenitud.
7. *Igualdad de diferencias*: la igualdad como principio básico debe orientar las acciones de una educación progresista. La concepción dialógica supera el constructivismo, implicando que el proceso de formación de significados no depende solo de la intervención de los profesionales de la educación, sino también de la sociedad y los contextos asociados a los aprendizajes de los educandos.

Las citadas dimensiones no significan que el aprendizaje que se desenvuelve en contextos formales no sea dialógico, pero es obvio que las posturas tradicionales (que influyen lo suyo) siguen rechazando el excesivo diálogo y la democratización en tanto que esos indicadores se identifican con la decadencia del aprendizaje técnico y científico (Flecha, 1997).

En este sentido, la educación no formal se sitúa en el núcleo intermedio en tanto que, pese a contar con una cierta estructura, el aprendizaje suele centrarse en el diálogo según los parámetros que defiende Flecha (1997). Y es que se trata de contextos de aprendizaje que se ubican en la colectividad, cuya práctica reside en una comunidad de personas y las relaciones de participación mutua por las cuales se pueden conseguir determinados objetivos (Wenger, 2001). Asimismo, la posición del aprendizaje informal se sitúa en el eje contrario, pues suelen ser acciones educativas que se derivan de actividades cotidianas, basadas en la interacción y las relaciones entre iguales cuyo resultado es la transmisión de conocimientos situados y mediados por el cuerpo y las formas culturales que son aprendidas (Rodríguez, 2018).

Huelga decir que el aprendizaje dialógico es indispensable en las sociedades actuales, tratándose de un proceso que cuestiona las relaciones de poder basadas en la autoridad, procurando un proceso que exige del aumento del diálogo en la toma de decisiones en cuestiones sociales y políticas que afectan a nuestro desarrollo y a nuestras vidas como

individuos y como grupo. De tal modo que si los problemas no se pueden resolver a través del diálogo, estaríamos ante relaciones de dominación o de violencia simbólica (Bourdieu, 1977/2013).

La situación intermedia con predisposición hacia el aprendizaje dialógico en la educación no formal se produce, lógicamente, por las singularidades que cumplen estos entornos de aprendizaje. En esta línea, Kahane (1988) establece cuatro (4) componentes que operan en la educación no formal para conseguir el efecto educativo deseado: la creación de un medio de aprendizaje abierto, que impulsa las creencias e intereses de los participantes, expresados libremente<sup>38</sup>.

El primer factor es la *voluntariedad* (*voluntarism*), esto es, la intención del sujeto de unirse o dejar una actividad seleccionada, para lo que se estipula como condición *sine qua non* la flexibilidad estructural del programa, es decir, su apertura al cambio y la improvisación. En tal sentido, mientras que la educación formal es obligatoria, la participación en acciones de educación no formal depende de las preferencias personales y profesionales. Este rasgo contextual proporciona a los participantes autonomía y oportunidades para la autoexpresión. El segundo componente es la *multiplicidad* (*multiplexity*), que se define como el conjunto de actividades equivalentes en valor que requieren de habilidades para la aplicación. Aquí el contraste se produce entre las habilidades promovidas por la institución formal, primordialmente académicas, frente a las que promueve la educación no formal, que son de tipo social. Además, la posibilidad que ofrece la variedad de las actividades permite a los sujetos optimizar todo su potencial. El tercero son las *interacciones simétricas* (*simmetry*) referidas a las relaciones recíprocas equilibradas –ya citadas en el aprendizaje dialógico– que se basan en la coordinación mutua de principios y expectativas, en las que ninguna de las partes implicadas puede imponer sus reglas sobre la otra. Por último, la *moratoria* (*moratorium*), que se refleja en el suministro de situaciones que posibilitan el ensayo-error, fomentando la responsabilidad de los participantes en los resultados obtenidos. Esta dimensión se vincula con la exploración de la identidad, cuestión especialmente importante en la adolescencia o la juventud.

De lo anterior colegimos que las características de la educación no formal conectan con dos aspectos que son esenciales para el aprendizaje: por un lado, la motivación del sujeto para

---

<sup>38</sup> Nuestro análisis se deriva de la interpretación del trabajo de Kahane (1988) que abordan, de manera específica, los estudios de Romi y Schmida (2009) y Madjar y Cohen-Malayev (2013).

la participación en cualquier proceso educativo y, por otro, el factor emocional, en términos de relación con el otro desde un determinado grado de afecto (Sefton-Green, 2013).

*Tipología del aprendizaje: el conocimiento explícito y tácito*

Todo lo argumentado hasta ahora plantea interrogantes en cuanto a la articulación del aprendizaje (conocimientos y habilidades) por parte del sujeto y su aplicación en contextos específicos. Desde un punto de vista histórico, la preocupación por la localización y la estructuración del conocimiento se intensifica durante mediados del s. XX. A partir de este período, se realizan numerosas investigaciones en los campos de la filosofía, la sociología y la epistemología, que concluyen con una polarización del conocimiento en dos sentidos: el conocimiento explícito u objetivo y el conocimiento tácito o implícito (Adloff, Gerund, & Kaldewey, 2015).

Con el tiempo, esta tendencia se amplía a otros ámbitos como la psicología, por sus aplicaciones en el aprendizaje del lenguaje (Reber, 1993), o la economía por su impacto en la productividad de las compañías (Nonaka, 1991; Wagner & Sternberg, 1987). Si bien es cierto que la discusión sobre este asunto es mucho más antigua, circunscribiéndose a las obras de filósofos griegos como Platón o Aristóteles, quien propone la distinción clásica entre virtudes teóricas, prácticas y productivas, reconocida como la primera clasificación sistemática sobre las formas de conocimiento explícitas y tácitas (Adloff et al., 2015).

En las Ciencias Sociales, Michael Polanyi (1966/2009) es considerado el precursor del conocimiento tácito. Su tesis se formula a través de la siguiente afirmación: “podemos saber más de lo que podemos decir”<sup>39</sup> (p. 4), lo que se ilustra con un claro ejemplo: cualquier persona sabe andar en bicicleta sin ser capaz de explicar cuál es el procedimiento para llevarlo a cabo y lo realiza sin ninguna norma explícita a seguir. En este sentido, Polanyi hace uso del término ‘tácito’ para designar a un conocimiento que se deriva de la experiencia y la intuición (Lejeune, 2011). Tanto es así que la principal característica que se le atribuye es la imposibilidad de ser explicado (Collins, 2009).

Ahora bien, una de las perspectivas sociológicas más influyentes sobre el conocimiento tácito ha sido la de Pierre Bourdieu (1977/2013) y su noción de *habitus*, con la que enfatiza que las estructuras sociales están implícitas en los individuos y que estos, al mismo tiempo,

---

<sup>39</sup> Traducción propia.



reproducen inconscientemente tales estructuras. De acuerdo con Rodríguez (2018), el *habitus* devuelve la idea de los resultados del aprendizaje como algo integrado en la vida cotidiana y no solo como una mera clasificación o psicologización de estos. El aprendizaje pasa así por tener una denotada visión social pues es dependiente del contexto en el que se integra.

Este análisis implica una distinción entre lo tácito y lo explícito, tratándose este último de un conocimiento comunicado y sistematizado con facilidad, como las especificaciones de un producto científico o un programa informático (Ambrosini & Bowman, 2001; Nonaka, 1991). Desde luego, el conocimiento explícito cuenta con un gran reconocimiento social a razón de que, desde el punto de vista metodológico, puede ser codificado a través de afirmaciones aptas para la verdad, cumpliendo a su vez con el criterio de validez (Adloff et al., 2015). Por esta razón, algunos autores sugieren denominar a este tipo de conocimiento como ‘formalizado’, ya que permite ser codificado y registrado en libros, informes, regulaciones y conjunto de datos (Lejeune, 2011).

Lo que está claro es que el conocimiento tácito es inexpresable, personal, difícil de formalizar y comunicar a otros (Nonaka, 1991). Además, no permite explicar, con suma claridad, los procesos de toma de decisiones que están detrás de las actuaciones de las personas (Polanyi, 1966/2009). Por consiguiente, es un conocimiento con una notable dimensión cognitiva, cuya base son los modelos mentales, creencias y perspectivas arraigadas que implican cómo percibimos el mundo a nuestro alrededor (Ambrosini & Bowman, 2001; Nonaka, 1991; Wagner & Sternberg, 1987). Al mismo tiempo, el conocimiento tácito dispone de un carácter práctico, asociándose a habilidades relacionadas con el saber cómo (*know-how*) y a un contexto específico (oficio o profesión). Es el caso de un maestro artesano que, después de varios años de experiencia consigue lograr grandes hitos, pero es incapaz de articular los principios científico-técnicos que hay detrás de su actuación (Nonaka, 1991).

El conocimiento tácito (o no formalizable) parte de la imposibilidad en su transferencia a otras personas excepto a través de métodos como la observación, la imitación, la socialización, el uso de metáforas u otros medios relacionados con la formación como las prácticas académicas y profesionales, los programas de estudio y trabajo, la mentoría o la rotación laboral. Es por ello por lo que, entre el aprendizaje explícito y el tácito, se contempla un tipo de conocimiento “formalizable”. Es aquel que, por sus propias características, es preferible

negociar su transmisión o incluso no formalizar, por retener una posición de privilegio o de prestigio dentro de una organización (Lejeune, 2011).

La posibilidad de formalizar el conocimiento ha llevado a plantear la necesidad de crear modelos centrados en un “profesional reflexivo” que sea capaz de explorar los supuestos que estructuran los marcos de comprensión de los problemas y la búsqueda de respuestas ante los mismos (Goh, 2019). Uno de los principales modelos teóricos sobre la reflexión es el propuesto por Schön (1983), que aborda la capacidad del profesional de discernir y entender sus acciones pasadas, a la vez que busca soluciones para corregir su actividad ya sea consciente o inconscientemente.

En este eje discursivo, el conocimiento tácito traza líneas de apertura con los procesos no formales e informales de educación. Ello se debe a que son contextos situados, holísticos, dialógicos y centrados en el saber cómo. En el trabajo de Hager (2012) se sostiene que en los contextos de aprendizaje formales y estructurados, el aprendizaje es explícito, puesto que el sujeto siempre es capaz de articular lo aprendido a través de sistemas de evaluación a tal efecto. Por el contrario, en el caso de los contextos no formales e informales, estos aprendizajes tienen tendencia a ser tácitos, dado que la persona no es consciente de los conocimientos y habilidades obtenidos<sup>40</sup>.

Frente a las posibilidades que ofrecen estos contextos para el aprendizaje, también se aducen aspectos negativos en su estudio. Eraut (2004) reconoce las dificultades que supone llevar a cabo investigaciones en la educación no formal e informal toda vez que en estos contextos el aprendizaje es “invisible”, los participantes raramente son conscientes de los conocimientos y habilidades adquiridos y, además, el discurso predominante aceptado sobre la educación está dominado por el conocimiento propositivo y codificado.

Fruto de este dilema, Eraut (2000, 2004) prescribe una tipología del aprendizaje no formal e informal basada en tres (3) categorías: el aprendizaje deliberativo, que atiende a los principios teleológicos de la educación y, por tanto, en el que existe una meta clara y un efecto educativo probable; el aprendizaje reactivo, como punto intermedio en la acción educativa, en el que es improbable la reflexión; y el aprendizaje implícito o tácito, refiriendo a la adquisición de conocimiento independientemente del intento consciente de aprender, o en la ausencia de

---

<sup>40</sup> Para que a una persona se le reconozca tener conocimiento en un determinado asunto, debe demostrar las habilidades y probarlas (Lejeune, 2011).



conocimiento explícito sobre lo que se ha aprendido. Para su clasificación, Eraut añade el tiempo donde ha transcurrido la acción, esto es, como episodio presente, pasado o futuro (Tabla 1).

**Tabla 1**  
*Tipología del aprendizaje no formal e informal*

TIEMPO DEL ESTÍMULO	APRENDIZAJE IMPLÍCITO	APRENDIZAJE REACTIVO	APRENDIZAJE DELIBERATIVO
<b>EPISODIO PASADO</b>	Vínculo implícito de recuerdos pasados con la experiencia actual.	Breve reflexión, casi espontánea sobre episodios, comunicaciones, situaciones y experiencias pasadas.	Revisión de acciones, comunicaciones, eventos y experiencias pasadas. Reflexión más sistemática.
<b>EXPERIENCIA ACTUAL</b>	Una selección de experiencias entra en la memoria.	Observación incidental de hechos, opiniones, impresiones e ideas. Reconocimiento de las oportunidades de aprendizaje.	Compromiso en la toma de decisiones, resolución de problemas, aprendizaje informal planificado.
<b>COMPORTAMIENTO FUTURO</b>	Efectos inconscientes de experiencias previas.	Estar preparado para oportunidades de aprendizaje emergentes.	Metas de aprendizaje planificadas. Oportunidades de aprendizaje planificadas.

Fuente: adaptado de Eraut (2000, 2004).

Todos los argumentos aquí utilizados apuntan al hecho de que cualquier actividad de aprendizaje es deliberativa, pues es evidente que aprendemos de modo explícito e implícito simultáneamente, siendo parte de nuestros conocimientos y habilidades no conscientes y verbalizables. En efecto, recuperar los procesos implícitos y tácitos y poner en el centro las prácticas sociales subyacentes a los contextos de aprendizaje supone la necesidad de repensar la conceptualización contemporánea sobre la educación formal, no formal e informal (Rodríguez, 2018). Lo que aquí se enfatiza son las posibilidades que ofrece abrir el concepto de educación y de aprendizaje –en nuestro caso, en el ámbito no formal– hacia un enfoque en el que se integren distintas teorías, destacando no solo el componente individual del aprendizaje, sino también el social<sup>41</sup>.

<sup>41</sup> El apartado 1.4 se constituye a modo de metateoría con distintos enfoques que, a nuestro modo de ver, permiten comprender la educación no formal de modo holístico. Se postula, por tanto, que es reduccionista la utilización de

### 2.1.2 Una (re)aproximación conceptual de la educación formal, no formal e informal

Realizar una conceptualización de la educación es un supuesto clave a la hora de trazar rutas de orientación teóricas y empíricas. Su utilidad es obvia pues, como se ha dicho, hasta el momento la diferenciación sobre el universo educativo ha causado “una ausencia de significado fijo y diacrónico de los términos” (Tourinán, 1996, p. 2). Tal cuestión se muestra, a grandes rasgos, en la bibliografía anglosajona donde los conceptos de educación no formal e informal se intercambian constantemente<sup>42</sup>. Los problemas asociados a la definición del universo educativo emanan de su uso diverso y de la falta de acuerdo sobre su naturaleza (Kedrayate, 2012). Evidentemente, el uso de un determinado concepto está sometido a las representaciones sociales mayoritarias en un entorno sociocultural concreto (Casas, 2006).

En respuesta a la necesidad de una conceptualización comprehensiva del universo educativo, a continuación, nos permitimos formular una descripción de la educación formal, no formal e informal cuya base son las consideraciones mencionadas con anterioridad. En cuanto al margen de desarrollo de las definiciones, se pondrá mayor acento en la educación no formal por ser, lógicamente, el objeto de este trabajo. Asimismo, con el propósito de facilitar su comprensión, el apartado concluirá con una tabla conformada por distintos criterios operativos de distinción para cada contexto formativo (ver Tabla 2).

#### *La educación formal*

En el mundo académico se percibe un claro consenso alrededor de la educación formal a razón de su constitución como principal organización de reproducción y mantenimiento de la cultura (Rogers, 2004). Su meta está universalmente reconocida, situándose en el apoyo institucional, más bien administrativo, dirigido al desarrollo de los educandos a propósito de su integración social y ciudadana (Jarvis, 2008).

Usualmente, la educación formal es definida como sinónimo de escolarización o actividad institucional que es controlada por el estado moderno (Varenne, 2007). Además, existe un manifiesto acuerdo en torno a sus características: estructura jerárquica, organización cronológica, requisitos de admisión e inscripción, currículo y objetivos estandarizados y

---

una única teoría puesto que, en educación, siempre será necesario visibilizar las distintas caras de un prisma caracterizado por la complejidad.

<sup>42</sup> Véase el trabajo de Slovenko y Thompson (2015) cuyo estudio sitúa en el ámbito de la educación informal los programas dirigidos a la juventud en el ámbito comunitario. La diferenciación entre educación no formal e informal es complicada pues ambas se refieren a actividades voluntarias dirigidas a fomentar las oportunidades de participación de grupos heterogéneos de la población.

certificación (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001a; Bhola, 1983; Eurostat, 2016; Foro Europeo de la Juventud, 2003; Hager, 2012; Kedrayate, 1997; La Belle, 1982; Madjar & Cohen-Malayev, 2013; Spencer & Lange, 2014; UNESCO, 2012, 2013).

La educación formal, en cuanto actividad institucionalizada y organizada por entidades públicas y organismos privados acreditados, se erige como el sistema formal de un país, abarcando los sistemas de enseñanza general, de formación profesional inicial y de enseñanza superior (Consejo de la Unión Europea, 2012). Su desarrollo tiene lugar en centros educativos cuya función es impartir educación a tiempo completo dentro de una trayectoria continua de escolarización previa en el ingreso al mercado de trabajo (UNESCO, 2013). El resultado final de la educación formal es la concesión de una cualificación, en forma de certificado o título, obtenida de un organismo competente que, sobre la base de estándares de aprendizaje, constata la superación de un nivel determinado (Consejo de la Unión Europea, 2012).

Uno de los criterios más representativos de la educación formal es la asistencia obligatoria y legalmente atribuida (Romi & Schmida, 2009). Asimismo, se suele incidir en su reconocimiento legal por parte de las autoridades nacionales e internacionales en materia educativa y en su duración a largo plazo, debiendo constar de un mínimo de treinta (30) créditos o un (1) semestre de formación (Eurostat, 2016). Su naturaleza es propedéutica, esto es, cada nivel prepara a los estudiantes para el siguiente y se debe alcanzar cierto grado de desarrollo como prerrequisito para pasar satisfactoriamente al siguiente (Schugurensky, 2000).

La clara estructuración (en objetivos, contenidos y medios) en la educación formal se refleja en el elevado control y planificación ejercido, casi de modo exclusivo, por los responsables de la educación. Se trata de una educación intencional, descontextualizada, centrada en contenidos explícitos ajustados a través de un currículo y escasamente adaptada a sus destinatarios, que se suelen organizar por grupos homogéneos y jerárquicamente (Hager, 2001, 2012; Rogers, 2004). Conviene recordar que la descontextualización –por su excesivo énfasis en los contenidos–, corre el riesgo de olvidar que el centro de la educación es establecer relaciones entre los conceptos y las vidas de los estudiantes (Vadeboncoeur & Padilla-Petry, 2019).

Por añadidura, en los procesos formales de educación, la toma de decisiones sobre *qué* y *cómo* ha de ser el aprendizaje nunca es llevada a cabo por el educando, que tiene un escaso control sobre este proceso (Mocker & Spear, 1982). A su vez, los aprendizajes desarrollados

son predecibles pues se prescriben a través de un currículo formal, estándares competenciales y resultados de aprendizaje, entre otras cuestiones (Hager, 2012). Como resumen, puede decirse que el aprendizaje en el sistema formal se caracteriza por los siguientes componentes de carácter moral (Jarvis, 2008):

- Las intenciones de quienes enseñan;
- Las técnicas utilizadas en el proceso de aprendizaje;
- El contenido enseñado y hasta el punto en que está abierto a la evaluación;
- La relación con la verdad: el contenido debe ser válido.

### *La educación no formal*

La educación no formal se define como la educación institucional, intencionada y organizada por un proveedor de educación (Eurostat, 2016; UNESCO, 2013). Configurativamente, la educación no formal se construye desde los atributos básicos de planificación y sistematización de los procesos formativos que le confieren la capacidad de atender a objetivos específicos de aprendizaje (Coombs & Ahmed, 1974a). De hecho, los rasgos de organización y sistematización son el signo de la mayoría de las definiciones sobre los procesos no formales de educación (Consejo de la Unión Europea, 2012; Comisión de las Comunidades Europeas, 2001a; Etling, 1993; Schugurensky, 2000; Spencer & Lange, 2014; Trilla, 1992; Touriñán, 1996, 2017; UNESCO, 2012, 2013, 2016; Vázquez, 1998).

Tales rasgos acentúan la complementariedad entre la educación formal y la no formal dado que ambas están institucionalizadas, son racionales y planificadas y se diseñan para facilitar la vida personal, social y cultural de las poblaciones (Colom, 2016). No obstante, la rigidez formativa en la educación no formal es, con bastante distancia, inferior a la formal. Lo cual se debe a su alta modularidad, esto es, a la construcción ecléctica de las actividades, de acuerdo con los intereses y circunstancias cambiantes (Kahane, 1988; Radcliffe & Coletta, 1989).

Como resultado, las actividades de aprendizaje en la educación no formal están fuertemente contextualizadas, ajustándose a las particularidades del entorno (Rogers, 2014). Además, sus prácticas se asientan en la atención de objetivos individuales, recreativos, organizativos y sociales (Spencer & Lange, 2014). Los programas de educación no formal se impregnan así de un enfoque de aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991) y se fundamentan en la

participación, la colaboración y el compromiso mutuo (Wenger, 2001). Por tanto, el contexto social donde tiene lugar el aprendizaje es crucial para el desarrollo de la persona (Jarvis, 2008).

Los atributos de apertura al cambio y elasticidad posibilitan que la educación no formal se adapte a poblaciones heterogéneas con emergentes necesidades educativas (Romi & Schmida, 2009). Con la finalidad de alcanzar intereses y preocupaciones socioeducativas y profesionales muy diversas, la educación no formal se estructura a través de profusas instituciones encargadas de múltiples cometidos: la formación dentro de la empresa, la formación en contextos comunitarios, el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), el aprendizaje en línea estructurado (con recursos educativos abiertos), los cursos gestionados por organizaciones de la sociedad civil, entre otros asuntos (Consejo de la Unión Europea, 2012). Al respecto, conviene recordar que el criterio escolar-extraescolar no es aconsejable para su definición, ya que la educación no formal puede valerse para su implementación de los recursos y espacios propios de escuelas y facultades (Tourinán, 2017).

En la educación no formal se identifican entornos y organizaciones con atributos únicos, contenidos típicos y metodologías características (Romi & Schmida, 2009). A grandes rasgos, la diversidad de programas permite estructurar la educación no formal en las siguientes vertientes: pedagogía del ocio y del tiempo libre (como la animación sociocultural); tercer sector, economía social y acciones de la sociedad civil (como el asociacionismo social y político); formación continua; educación de adultos; formación *online* o a distancia (por ejemplo, a través de *massive online open courses*); programas complementarios de apoyo a la educación formal (academias y tutorías privadas de formación, programas de alfabetización o de formación profesional); y/o actividades provistas desde fondos institucionales de carácter público, cuyo germen son las medidas y estrategias de las políticas sociales (tales acciones van desde el voluntariado, la movilidad y el emprendimiento social, hasta los campamentos y los campos de trabajo).

Tal vez el contraste en la variedad de actividades de aprendizaje sea la causa por la que todavía no se ha conseguido patentizar una definición única e integrada sobre esta modalidad formativa. Al ser una dimensión que integra tan diversificadas acciones educativas podría, en su proceso definitorio, desdeñar o pasar por alto algunas de ellas. Recordemos que en algunos países la educación no formal se plantea como la única forma de garantizar el derecho a la educación para todos (Hoppers, 2006; UNESCO, 2013). Lo que se pone de manifiesto es que:

es imposible, incluso inútil, dotar a este concepto de una definición única y universal ya que lo que distingue a la educación no formal es la variedad de formas que puede adoptar en respuesta a las diferentes demandas y necesidades de diversos individuos y grupos (...) Esto explica el interés de las comunidades locales en esta forma educativa que satisface sus necesidades de una forma más efectiva. Por esta razón, sus objetivos solo pueden establecerse de modo individual, dependiendo de las necesidades de los educandos y del contexto local específico.<sup>43</sup> (Hamadache, 1991, p. 113)

La flexibilidad acorde a las necesidades de los destinatarios y el aprendizaje dialógico (centrado en la simetría e igualdad en las interacciones entre las partes participantes) se constituyen como las bases del enfoque pedagógico de la educación no formal. En tal sentido, el proceso de aprendizaje se ve facilitado por el carácter voluntario de las actividades, toda vez que posibilita un mayor compromiso con lo elegido y fomenta la autonomía y la motivación de los implicados (Foro Europeo de la Juventud, 2003; Kahane, 1988; Norqvist & Leffler, 2017; Romi & Schmida, 2009). Ahora bien, existen barreras en su acceso por cuanto no es obligatoria y de acceso gratuito (La Belle, 1982).

Con la educación no formal, el centro de la educación ya no se dispone en la jerarquía entre educador-educando ni en el currículo, sino en el sujeto que aprende (Vadeboncoeur & Padilla-Petry, 2017). Por consiguiente, se coloca un mayor énfasis en las necesidades *únicas* de las personas, o en las situaciones *únicas* de aprendizaje (Etling, 1993). El sujeto pasa, entonces, a tomar la decisión de *qué* quiere aprender, mientras el *cómo* es seleccionado por el guía del aprendizaje quien especifica los objetivos a alcanzar y los medios para su consecución (Jarvis, 2008; Mocker & Spear, 1982). Además, en algunos casos la figura del responsable educativo se diluye; es el caso de las actividades que se centran en la interacción de grupos (emprendimiento social, movilizaciones comunitarias, etc.) donde las decisiones deben estar consensuadas por sus miembros (Veblen, 2018). Huelga decir que tal casuística nunca se produce en el caso de los procesos formales de educación (Sefton-Green, 2013). De este modo, las funciones del guía de aprendizaje<sup>44</sup> son las de conceder apoyo y dotar de seguridad al educando en el marco de una relación igualitaria en el proceso formativo (Kahane, 1988; Sefton-Green, 2013).

---

<sup>43</sup> Traducción propia.

<sup>44</sup> La figura del guía de aprendizaje en la educación no formal es muy variada. Así, el proceso de aprendizaje puede estar dirigido por un director, coordinador, líder, profesor o incluso puede tener lugar a través de la interacción de un grupo como es el caso de las actividades comunitarias (Veblen, 2018).



El control parcial o moderado en el proceso de aprendizaje (por parte del responsable de la educación) (Mocker & Spear, 1982) y el carácter práctico de la educación no formal que conecta con competencias vinculadas al saber cómo (*know how*) y al aprendizaje de tipo experiencial (aprendizaje en el trabajo, aprendizaje en grupo en contextos comunitarios, etc.) (Hager, 2012), ocasiona que los resultados de aprendizaje sean tanto conocimientos y habilidades explícitos (formalizados, pero también formalizables) como tácitos (Eraut, 2000; Eraut, Alderton, Cole, & Senker, 2000; Hager, 2012; Sefton-Green, 2013; Veblen, 2018). Y es que la educación no formal concede oportunidades de ensayo-error (Kahane, 1988) y de experimentación, que posibilitan a la persona ‘pulir’ sus competencias a través de la práctica (Lejeune, 2011). En este sentido, a través de la educación no formal –y las normas, valores sociales y culturales en las que se inserta– podemos interpretar nuestra experiencia y fijar el aprendizaje frente a otros (Boud, Cohen, & Walker, 2011).

Para terminar, conviene aclarar que a lo largo de esta obra se alude sistemáticamente a la educación no formal o aprendizaje no formal<sup>45</sup> como categoría reconocida por agencias e instituciones internacionales con responsabilidades en la educación<sup>46</sup>. Y es que no podemos obviar la realidad sociopolítica en la que nos situamos, donde son profundas las dificultades que la investigación encuentra para conseguir que la formulación de las políticas públicas haga uso de sus hallazgos.

Si queremos que la política cuente con los beneficios que proporciona la educación no formal, debemos tener en consideración que los métodos de investigación que desagregan los problemas en subproblemas para ser estudiados más fácilmente dejan a aquellos que toman las decisiones políticas con fragmentos incompletos de información, impidiéndoles una visión completa de la realidad (Reimers & McGinn, 1998). Lo que se desea, en definitiva, es distinguir operativamente una parte del universo educativo, de indiscutible marchamo social, sin perjuicio

---

<sup>45</sup> Autores establecen una diferenciación entre el concepto de ‘educación’, entendido como la actividad iniciada por uno o más agentes diseñada en términos de cambios en los conocimientos, habilidades y actitudes de los individuos, grupos o comunidades y que, por tanto, enfatiza al educador como agente de cambio; y de aprendizaje que, por el contrario, se comprende como el acto o proceso por el que se adquieren conocimientos, habilidades y actitudes y, por consiguiente, enfoca su atención en el educando (Knowles, Holson, & Swanson, 2005). No obstante, debe tenerse presente que los términos de *educación* y *aprendizaje* se superponen en la mayoría de los casos (Norqvist & Leffler, 2017).

<sup>46</sup> Tomando como referencia la recomendación del Consejo de Europa (2011), empleamos indistintamente *educación* y *aprendizaje no formal* con el propósito de respetar las concepciones de cada territorio, que los utilizan en función de sus representaciones sociales y culturales.

ni minusvaloración de todos los ámbitos, contextos, lugares y formas en los que se despliegan los procesos formativos.

### *La educación informal*

De modo general, la educación informal se define como el proceso educativo intencional, aunque con una menor estructuración y organización, en su comparación con las anteriores modalidades formativas (Eurostat, 2016; UNESCO, 2013). No obstante, hasta nuestros días, la noción de educación informal aún no cuenta con un acuerdo mayoritario (UNESCO, 2016a).

Aún en nuestros días se siguen cuestionando sus características de intencionalidad y organización (ver Consejo de la Unión Europea, 2012). Tal vez porque, en un paradigma tecnológico de la educación, se presume que el aprendizaje que no es institucional, organizado y controlado es inexistente o carece de valor. Es justo lo contrario lo que se ha demostrado, esto es, que todas las prácticas sociales –caso del aprendizaje en el hogar– se sustentan en normas y valores que orientan y modelan las actividades e interacciones (Billett, 2002). Aun así, hay quien dice que es más pertinente hablar de “aprendizaje informal”, ya que el proceso de aprendizaje ocurre independientemente de que exista un currículo (Schugurensky, 2000).

El aprendizaje informal es básico para la supervivencia del conocimiento en la mayoría de los contextos socioculturales. Tal cuestión se ilustra en los procesos de innovación organizacionales que requieren de conocimientos y habilidades tácitos por parte de los profesionales, los cuales se adquieren a través de la experiencia con herramientas de aprendizaje como la repetición o la interacción con los iguales (Billett, 2002; Lejeune, 2011). Se concluye, entonces, que la educación informal se nutre de mecanismos de aprendizaje básicos, casi siempre espontáneos, esenciales en el desarrollo integral de la persona: imitación-mímesis, juego, soporte mediante andamiaje, participación progresiva en el grupo, casualidad, narrativa y casos, comunidades de práctica, entre otros (Rodríguez, 2018).

El aprendizaje informal muestra que aprendemos desde el principio hasta el final de nuestros días<sup>47</sup> (Jarvis, 2008), siendo el resultado de actividades cotidianas que se desenvuelven en contextos como la familia, las amistades y relaciones sociales estables, el ocio, la televisión,

---

<sup>47</sup> Jarvis (2008) afirma que aprendemos desde nuestro nacimiento de forma no consciente en relación con nuestro entorno directo, a través de procesos de socialización que nos hacen miembros de una sociedad y comunidad.



internet y redes sociales, los videojuegos, los viajes, la lectura y escritura y/o las relaciones interpersonales esporádicas (Consejo de la Unión Europea, 2012; Rodríguez, 2018).

Por consiguiente, la educación informal se deriva de las actividades que tienen lugar, tanto individualmente como en grupo, en el día a día del sujeto (Spencer & Lange, 2014). De hecho, es a través del aprendizaje informal por el que nos embarcamos en el proceso de volvernos seres sociales en la comunidad y personas con sentido moral (Jarvis, 2008). Así, la educación informal se asocia con tres procesos básicos (Jeffs & Smith, 2011):

- a) La interacción y/o la conversación: solo cuando pasamos tiempo con otros, hablando y escuchando, es cuando podemos tener conversaciones y reflexiones con nosotros mismos que nos ayudan a madurar y aprender.
- b) La espontaneidad: aprendemos cuando nos implicamos explorando a través de la experiencia.
- c) La ubicuidad: el aprendizaje es flexible y tiene lugar en cualquier lugar y tiempo, adoptando variados propósitos como la salud o las relaciones familiares.

Como se puede inferir, la educación informal está altamente contextualizada (se ajusta a un medio sociocultural específico) y segmentada. Esto último quiere decir que lo que se ha aprendido en un determinado contexto está separado de lo que se aprende en otro. De este modo, los conocimientos no se encuentran conectados y articulados entre sí, ni responden a un fin deliberado y programado (Rodríguez, 2018). Por añadidura, el aprendizaje informal engloba tres modalidades de aprendizaje: el aprendizaje autodirigido o autoaprendizaje, el aprendizaje incidental que se deriva de la experiencia, y el aprendizaje que es fruto de la socialización (Schugurensky, 2000).

El enfoque pedagógico del aprendizaje informal es dialógico y centrado en la persona que aprende, que ejerce su pleno control. Es la persona quien procesa (consciente o inconscientemente) los conocimientos y habilidades que debe extraer de una situación de aprendizaje casual como es una conversación con un amigo, una actividad rutinaria en el trabajo, hábitos en el hogar, o una experiencia diaria (Hager, 2012; Veblen, 2018).

Un elemento central del aprendizaje conectado con la experiencia es que son los educandos quienes analizan su experiencia a través de la reflexión, su evaluación y su reconstrucción (a veces, individualmente, otras veces colectiva y conjuntamente), tratando de dar sentido a la experiencia previa (Andresen, Boud, & Cohen, 2000). Al respecto, aunque con frecuencia

optamos por no fijarnos en las posibilidades de aprendizaje que ofrece la vida cotidiana, cualquiera de ellas nos introduce en dominios distintos de la indagación humana, personal o interpersonal, formal e informal, sistemática o no estructurada (Bout et al., 2011).

Es evidente, entonces, que los aprendizajes que se derivan de la educación informal son, en su mayoría, tácitos (Eraut, 2004), aunque pueden ser explícitos como sucede en el caso del aprendizaje autodirigido (Schugurensky, 2000). En este sentido, los aprendizajes que se derivan de los procesos informales de educación, en gran parte, son inconscientes por parte del sujeto que aprende o son, simplemente, difícilmente verbalizables o no explícitos (Rodríguez, 2018). Terminamos postulando diferentes criterios operativos de distinción entre la educación formal, no formal e informal (véase Tabla 2).

**Tabla 2**

*Criterios operativos de distinción de la educación formal, no formal e informal*

CRITERIO	EDUCACIÓN FORMAL	EDUCACIÓN NO FORMAL	EDUCACIÓN INFORMAL
<b>INTENCIONALIDAD</b>	Intencional.	Intencional.	Intencional.
<b>CONTEXTO FÍSICO O SITUACIÓN</b>	Escuelas, centros de formación profesional, universidades. Se sitúa en el aula.	Institución o proveedor educativo. Se sitúa en la comunidad.	Casual y experiencial. Resultado de la vida cotidiana, del autoaprendizaje y de la socialización. Se sitúa en el contexto inmediato.
<b>ORGANIZACIÓN</b>	Elevada organización de los aprendizajes. Importancia del currículo. Descontextualización.	Organización de los aprendizajes. Importancia de la interacción y la experiencia. Alta contextualización.	Escasa o limitada organización. Basado en la interacción y la experiencia. Contextualización y segmentación.
<b>ENFOQUE PEDAGÓGICO</b>	Centrado en el currículo.	Aprendizaje dialógico. Aprendizaje experiencial.	Aprendizaje dialógico. Aprendizaje experiencial.
<b>FLEXIBILIDAD</b>	Escasa flexibilidad.	Alta flexibilidad (institucional, en los objetivos, medios y recursos del aprendizaje)	El aprendizaje es totalmente flexible y se adapta a las circunstancias del entorno.
<b>CONTROL DEL APRENDIZAJE</b>	El centro se sitúa en la enseñanza. Control del proceso por el profesor (planifica y guía el aprendizaje).	El centro se sitúa en el aprendizaje. El educando tiene un mayor control sobre el qué quiere aprender y menor sobre el cómo.	El centro se sitúa en el aprendizaje. El sujeto controla su aprendizaje.
<b>TIPOLOGÍA DEL APRENDIZAJE</b>	Explícitos.	Explícitos. Tácitos.	Tácitos. Explícitos.

Fuente: elaboración propia.

## **2.2 LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL: PERSPECTIVAS TEÓRICAS**

En la educación y otras áreas afines se han desarrollado innumerables teorías sobre el aprendizaje (conductistas, cognitivas, constructivistas, del aprendizaje social, de la socialización, de la organización, etc.<sup>48</sup>). Cada una de ellas responde a intereses, contenidos y plataformas epistemológicas distintas, adoptando una visión particular sobre los procesos de aprendizaje individuales y sociales (Illeris, 2018). En una y otra parte, tales construcciones revelan diferencias evidentes en cuanto a la naturaleza del conocimiento, del conocer y del conceder, y, en general, de lo que es trascendental en el aprendizaje (Wenger, 2001).

En el caso de la educación no formal, la trayectoria conceptual sobre los procesos de aprendizaje es bastante sucinta. En este marco de desarrollo, el propósito del apartado es analizar, de manera coherente y comprensiva, el conjunto de teorías que se ajustan al campo de la educación no formal. Para ello, comenzaremos con la teoría del aprendizaje basado en la experiencia, procederemos luego con la teoría del aprendizaje transformativo, seguiremos con la teoría del aprendizaje situado y, por último, nos ocuparemos de la teoría social del aprendizaje.

Tales construcciones no son incompatibles en sus enfoques, aunque sus áreas de atención son bien distintas, pasando algunas de ellas a estar centradas en el individuo que aprende –y, por tanto, en los procesos cognitivos y conceptuales asociados a tal individualización– y otras en las condiciones sociales y culturales en las que se produce el aprendizaje.

### **2.2.1 La teoría del aprendizaje basado en la experiencia**

La teoría del aprendizaje experiencial se asienta en las ideas de destacados pensadores que, durante el siglo XX, le concedieron un rol central a la experiencia en sus construcciones sobre el aprendizaje y el desarrollo del ser humano<sup>49</sup> (Kolb & Kolb, 2005).

---

<sup>48</sup> Para profundizar, véase la revisión realizada en el trabajo de Wenger (2001).

<sup>49</sup> Los fundamentos teóricos del aprendizaje de la experiencia se pueden situar mucho tiempo atrás, en las consideraciones filosóficas y epistemológicas de Aristóteles, John Stuart Mill y John Locke. No obstante, los pensadores a los que nos referimos son John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, Paulo Freire y David Kolb, entre otros. Para una mayor profundización, véase Andresen et al. (2000) y Kolb (2014).

En las teorías sobre el aprendizaje, la experiencia siempre ha ocupado un lugar central. Más aún, la experiencia y el aprendizaje son conceptos inseparables y la noción de aprendizaje experiencial es una tautología o repetición de la misma idea (Beard & Wilson, 2006). Dewey (1929, p. 8) se refiere a la experiencia como una palabra de “doble cañón”, pues:

Como sus congéneres, vida e historia, incluye lo que los hombres hacen y sufren, por lo que se esfuerzan, aman, creen y aguantan, y también cómo actúan, las formas en lo que lo hacen y sufren, desean y disfrutan, ven, creen, imaginan; en resumen, procesos de experiencia (...) Es de doble cañón, porque no reconoce en su integridad primaria ninguna división entre acto y materia, sujeto y objeto, sino que contiene a los dos en una totalidad no analizada<sup>50</sup>.

En la experiencia se integran las situaciones anteriores de vida del educando, los acontecimientos actuales y los que se derivan de su participación en actividades formativas (Andresen et al., 2000). Pero la experiencia no solo es un acontecimiento que sucede, sino un acontecimiento con significado (Dewey, 1929). Ello indica que la experiencia no es una observación o algo pasivo, sino un compromiso activo con el medio en el que el educando es una parte esencial. El aprendiz enriquece el medio con su aportación personal, creando una interacción que se vuelve experiencia de aprendizaje individual y compartida. De ahí que la interacción continuada, compleja y significativa es fundamental para la comprensión de la experiencia (Boud et al., 2011).

El aprendizaje experiencial se transcribe en un proceso de creación de sentido de compromiso activo entre el mundo interno de la persona y el mundo externo del ambiente (Beard & Wilson, 2006). Dewey (1939/2004), en su obra *Experiencia y educación* concluye que la experiencia es el conjunto de relaciones que el individuo tiene con el medio ambiente: el individuo actúa sobre el medio ambiente y este actúa sobre el individuo. A ello Dewey añade la posible cualidad de la experiencia reflejada a través de su agrado o desagrado y su influencia sobre las experiencias ulteriores del sujeto. Así, el efecto de la experiencia no se limita a la apariencia y la actividad educativa debe focalizarse en llamar la atención del educando a través de experiencias agradables que provoquen otras también deseables en el futuro.

Aunque son numerosos los investigadores que han profundizado en el aprendizaje basado en la experiencia, desde múltiples enfoques en su trayectoria y composición, se pueden extraer una serie de proposiciones comunes (Boud et al., 2011):

---

<sup>50</sup> Traducción propia.

1. *La experiencia es el fundamento del aprendizaje y el estímulo en sí mismo*: carece de sentido aislar el aprendizaje sin considerar la experiencia. Desde este punto de vista, las experiencias pasadas (positivas o negativas) estimulan o suprimen el aprendizaje nuevo. Dewey (1939/2004) se refiere a esta cuestión como el principio de continuidad, esto es, la experiencia recoge algo de lo que se ha pasado antes y modifica la cualidad de la experiencia que viene después.
2. *Los educandos construyen activamente su experiencia*: conectamos los significados a los acontecimientos, esto es, definimos nuestra experiencia. Su significado está sometido a la interpretación basada en las expectativas, conocimientos, actitudes y emociones del educando. De ahí que la experiencia siempre es una transacción entre el educando y su medio.
3. *El aprendizaje es un proceso holístico*: el aprendizaje está constantemente situado y contextualizado. En el aprendizaje intervienen los sentimientos y las emociones (lo afectivo), lo intelectual y cerebral (lo cognitivo) y la acción (lo conativo) que interactúan de forma compleja. Además, el tiempo y el lugar nunca limitan el aprendizaje.
4. *El aprendizaje se construye social y culturalmente*: el aprendizaje tiene lugar en el marco de las normas y valores socioculturales, que limitan y facilitan el desarrollo del educando (uno de estos modos en la socialización).
5. *El aprendizaje está influido por el contexto socioemocional*: las emociones y los sentimientos son pilares esenciales en las posibilidades y obstáculos que ofrece el proceso de aprender.

Teniendo en cuenta el conjunto de las teorías sobre el aprendizaje basado en la experiencia, seleccionamos aquí los modelos holísticos de J. Dewey y D. Kolb. Tales modelos son reconocidos por un gran *corpus* de docentes y educadores que, en la actualidad, contemplan su utilidad para la explicación de los procesos de aprendizaje en diversos contextos formativos. En nuestro caso, ambos enfoques dan respuesta a los procesos de aprendizaje en la educación no formal.

#### *La teoría del aprendizaje experiencial de John Dewey*

John Dewey es el precursor del aprendizaje basado en la experiencia y uno de los pensadores más influyentes en la educación. Por añadidura, es pionero en la construcción teórica de la

educación no formal cuyas bases se asientan en obras clásicas como *Democracia y educación* (1916/1998), *Experiencia y Educación* (1939/2004) y *Experiencia y Naturaleza* (1929).

Dewey define a la filosofía de la educación como la teoría general de la educación y la educación en sí misma como el laboratorio en donde las distinciones filosóficas se vuelven concretas y comprobables (Romi & Schmida, 2009). En su obra, la experiencia es un componente principal del proceso educativo, donde educación y experiencia se retroalimentan sin término:

La continuidad de toda experiencia, mediante la renovación del grupo social, es un hecho literal. La educación, en su sentido más amplio, es el medio de esta continuidad de vida. Cada uno de los elementos constitutivos de un grupo social, tanto en una ciudad moderna como en una tribu salvaje nace inmaduro, indefenso, sin lenguaje, creencias, ideas ni normas sociales. Cada individuo, cada unidad de portadores de la experiencia vital de su grupo desaparece con el tiempo. Y, sin embargo, la vida del grupo continúa (Dewey, 1916/1998, p. 14).

Dewey sitúa en el centro de su pensamiento al individuo, introduciendo la importancia de la educación (formal y no formal) para su experiencia y, por tanto, para su aprendizaje. Es ahí donde realiza una distinción entre la educación, que es incidental y la deliberada e intencional. Mientras que la primera obedece al simple hecho de convivir con los demás, la segunda atiende a un modo de educación sistemático. Tal educación, de carácter sistemático (*formal*), llega a proporcionar los recursos (conocimientos y habilidades) necesarios para afrontar los deberes de una sociedad compleja, abriendo camino a un género de experiencia que no sería accesible por la mera asociación con los demás.

En su construcción teórica sobre la experiencia, Dewey resalta las oportunidades que ofrecen otros contextos para el aprendizaje de la juventud. Y es que la participación en la vida real a través de la interacción del sujeto con su medio (*en contextos no formales, pero también informales*) promueve el desarrollo de experiencias más personales y vitales. Por ello, será tarea de la filosofía de la educación:

mantener el equilibrio entre los modos de educación espontáneos y los sistemáticos, los incidentales y los intencionales (...) Evitar un conflicto entre lo que los hombres saben conscientemente porque se dan cuenta de haberlo aprendido por una tarea específica de aprender y lo que saben inconscientemente porque lo han absorbido en la formación de sus caracteres por el trato con los demás, llega a convertirse en una tarea cada vez más delicada en todo desarrollo de una educación especial (Dewey, 1916/1998, p. 19).



El contraste entre la educación formal y no formal se observa también en su planteamiento sobre las concepciones antitéticas implicadas en la teoría del conocer<sup>51</sup> (ver Tabla 3).

**Tabla 3**

*Las concepciones antitéticas implicadas en la teoría del conocer de John Dewey*

EDUCACIÓN NO FORMAL	EDUCACIÓN FORMAL
Continuidad	Dualismo
Empírico	Conocimiento racional superior
Actividad	Pasividad
Subjetividad	Objetividad
Emoción	Intelecto
Intrínseco	Extrínseco
Experimental	Literario

Fuente: adaptado de Romi & Schmida (2009, p. 264).

El valor de la educación no formal a través del medio social y de la asociación humana se refleja transversalmente en la obra de Dewey. Uno de los fundamentos que conecta su tesis con la educación no formal, es la teoría sobre el interés. El interés, afirma, designa los resultados deseados por los que se actúa, o lo que es lo mismo, el deseo activo de actuar para alcanzar un resultado. Una actividad de formación voluntaria solo se realiza en condiciones de interés individual pero también colectiva cuya importancia resulta de los *medios* que se ponen en juego, esto es, las actividades que se realizan, las dificultades previstas en el proceso y los procedimientos que se han de aplicar. Tales condiciones son estimadas de ‘interés’ porque de ellas depende el desarrollo de las actividades con el fin previsto y deseado.

Del pensamiento de Dewey también se extraen interesantes consideraciones sobre cómo se produce el aprendizaje en el marco de los contextos de aprendizaje no formales. Desde su visión, la educación no formal se basa en experiencias que son relevantes para los individuos, no están dictadas por estándares de los adultos, promueven la creación de nuevas experiencias de aprendizaje y fomentan la continuidad de conocimiento relevante.

<sup>51</sup> Las concepciones antitéticas implicadas en la teoría del conocer se abordan, por lo menudo, en el Capítulo 25 de la obra *Democracia y Educación* de John Dewey.

La teoría del aprendizaje basado en la experiencia de Dewey está en línea con su pragmatismo, donde el conocimiento es el método por el cual la experiencia se hace disponible dándole dirección y significado a los grupos de interés (Romi & Schmida, 2009). Su examen de la experiencia se distribuye en dos postulados: por un lado, la experiencia es primariamente un asunto activo-pasivo y no solo cognoscitivo; por otro, la medida de valor de una experiencia se dispone en la percepción de las relaciones o continuidades que produce. De ahí que el conocimiento se acumule a algo que ya tiene sentido para el individuo.

Para Dewey (1939/2004) la interacción, en tanto que soporte base, permite interpretar la experiencia en su función y fuerza educativa. Específicamente, la interacción entre las condiciones objetivas y las internas conforman la situación. Una experiencia es “una transacción entre el individuo y lo que, en el momento, constituye el medio ambiente (...) El ambiente, en otras palabras, es cualquier condición que interactúa con las necesidades, propósitos y capacidades personales para crear la experiencia” (p. 86).

La interacción es esencial en las acciones de educación no formal puesto que la continuidad y la interacción, conectadas y recíprocas, proporcionan la significación y el valor de una experiencia. Al respecto, las actividades que conectan con los intereses de los educandos –caso de las de educación no formal– permiten adaptar el *material* a las necesidades y capacidades de los educandos, evitando que una experiencia sea antieducativa. Del mismo modo, la continuidad debe ser principio de toda experiencia pues prepara “a la persona para ulteriores experiencias de una calidad más profunda y expansiva. Este es el verdadero sentido del crecimiento, la continuidad y la reconstrucción de la experiencia” (p. 89).

En consecuencia, la experiencia es un proceso combinado entre la acción y el pensamiento. Y es que la propia naturaleza de la experiencia solo puede comprenderse desde un elemento activo y pasivo combinados. El lado activo se refiere a la posibilidad de *ensayar*, esto es, experimentar y el pasivo a *sufrir* o padecer. Así, “cuando experimentamos algo, actuamos sobre ello, hacemos algo con ello; después sufrimos o padecemos las consecuencias” (Dewey, 1916/1998, p. 124), esto es, aprendemos haciendo (*learning by doing*). En su obra *Naturaleza y Experiencia*, Dewey (1929, p. 22) ahonda bien en tal cuestión, escribiendo que:

ser inteligente en la acción y el sufrimiento (el disfrute también) produce satisfacción incluso cuando las condiciones no pueden controlarse. Pero cuando existe la posibilidad de control, el conocimiento es la única agencia de su realización (...) Hacer y sufrir, experimentar y ponernos en



la forma de actuar sobre nuestro sentido y sistema nervioso de manera que produzca material para la reflexión, puede revertir la situación original en la que el conocimiento y el pensamiento estaban supeditados a la acción. Y cuando rastreamos la génesis del conocimiento a lo largo de esta línea, también vemos que el conocimiento tiene una función y un oficio para mejorar y enriquecer los temas de la cruda experiencia.

En conexión con su enfoque teórico, es evidente que las experiencias de educación no formal conceden la posibilidad de experimentar, de ensayo-error, pero también de analizar las consecuencias que se derivan de nuestras acciones fruto de la reflexión; en síntesis, proporcionan oportunidades de conectar la teoría con la práctica. Y es que si nuestra experiencia práctica no se ajusta a la teoría sobre cómo pensamos y actuamos, podríamos revisitar nuestra experiencia en orden a ajustarla a nuestra cosmovisión o visión del mundo (*Weltanschauung*) (Beard & Wilson, 2006). Ello tiene implicaciones obvias en el sujeto, especialmente en lo que tiene que ver con la educación no formal y su influencia en el desarrollo personal y profesional de la juventud<sup>52</sup>.

Acorde con su teoría, podría decirse que la educación no formal posibilita la participación de los educandos en la vida de su comunidad próxima donde pueden comunicarse abiertamente y adquieren hábitos apropiados de hacer, pensar y sentir (Romi & Schmida, 2009). De este modo, los contextos de aprendizaje no formal abren nuevas posibilidades de interacción con el medio cuyos *materiales* (objetivos, organización, medios) fomentan el *ensayo* de nuevas experiencias de utilidad para el aprendizaje de la persona.

Pero no solo eso, la construcción de los procesos formativos de la educación no formal sustentada en una actividad reflexiva de las actividades que se realizan puede impulsar la efectividad del proceso de aprendizaje (Dewey, 1933/2007). Bajo estas condiciones, el proceso de pensamiento engloba todas las etapas que van desde el sentido del problema, la observación de las condiciones, la formación hasta la elaboración racional de una conclusión sugerida y la comprobación experimental activa (Dewey, 1916/1998).

De modo general, una representación gráfica de la teoría del aprendizaje experiencial de John Dewey es la que ofrecen Crisholm, Harris, Northwood y Johrendt (2009), en su caso

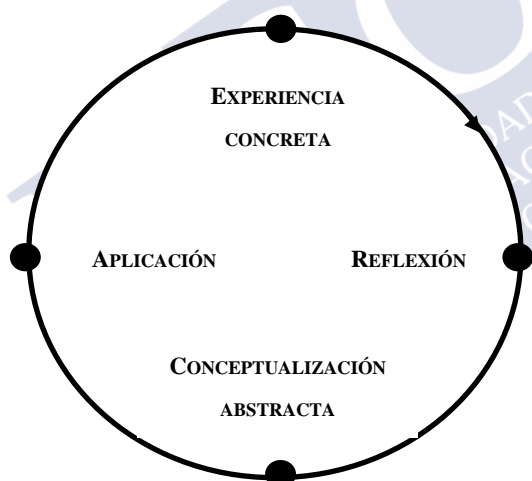
---

<sup>52</sup> Más adelante mencionaremos la influencia de la educación no formal en las perspectivas personales y vocacionales de los participantes en estas acciones. Tales experiencias permiten identificar sectores de interés para el desarrollo personal y profesional e incluso posibilitan el cambio de expectativas profesionales al experimentar, de primera mano, cómo son los procesos de trabajo en un entorno específico (es el caso de las prácticas laborales, la movilidad, el emprendimiento social e incluso el voluntariado).

aplicada al ámbito laboral. Desde su interpretación, el modelo de Dewey se basa en una secuencia lógica, implicando la percepción de un problema seguido por su articulación, la formación de una hipótesis para encontrar una solución, la experimentación para comprobar la hipótesis y, finalmente, la reflexión<sup>53</sup> de sus consecuencias para la sociedad. De manera específica, en su modelo la experiencia concreta es la interacción entre el educando y el entorno, materia o guía del aprendizaje; la reflexión es la acción que se realiza a través del razonamiento, la observación o la discusión; la conceptualización abstracta es la acción que se deriva del significado de conocer la experiencia, se integra el conocimiento previo generado con la nueva experiencia; y, por último, la aplicación es la comprobación de las deducciones realizadas a fin de aplicar la experiencia a nuevas experiencias (véase Figura 4).

**Figura 4**

*Representación del modelo de John Dewey sobre el aprendizaje experiencial*



Fuente: adaptado de Chrisholm et al. (2009, p. 326).

<sup>53</sup> La importancia de la reflexión es extensible a toda la obra de Dewey (1933/2007, p. 24-27), la cual define como: “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende (...) La reflexión no se confunde con el mero hecho de que una cosa indique o signifique otra cosa. La reflexión comienza cuando comenzamos a preguntarnos por la veracidad, por el valor, de una indicación cualquiera; cuando tratamos de probar su autenticidad y de ver qué garantías hay de que los datos existentes señalen realmente la idea sugerida, de modo tal que justifique la aceptación de esta última”.

### *El modelo de aprendizaje experiencial de Kolb*

David A. Kolb (junto con su principal colaborador, Roger Fry) es reconocido por disponer los fundamentos contemporáneos sobre el aprendizaje basado en la experiencia. Los orígenes intelectuales de su modelo se sitúan en los trabajos de Dewey, Lewin o Piaget (Kolb & Boyatzis, 2001). Hasta el momento, su obra más reconocida en la academia es *Experiential Learning* (Kolb, 1984), describiéndose en ella la formulación de un ciclo de aprendizaje experiencial ampliamente utilizado y reproducido en los ámbitos de la educación y la psicología (Andresen et al., 2000). En conjunto, la utilidad de sus contribuciones no se asocia de manera única al análisis de la experiencia, sino también a la medición de los estilos de aprendizaje mediante un inventario específico al respecto (*Learning Style Inventory* -LSI) (Kolb, 1984).

Desde su enfoque teórico, Kolb (1984, p. 41) define el aprendizaje como el proceso donde “el conocimiento es creado a través de la transformación de la experiencia. Es así que el conocimiento resulta de la combinación de comprender y transformar la experiencia<sup>54</sup>”. En este contexto, la comprensión de la experiencia es un proceso de asimilación de la información y la transformación de la experiencia es la forma en la que las personas interpretan y actúan con tal información (Kolb, 2014). Particularmente, el aprendizaje basado en la experiencia se nutre de las siguientes características: a) la implicación de la persona de un modo completo e integral (intelecto, sentimientos y sentidos); b) el reconocimiento y uso activo de las experiencias de vida y aprendizaje que son relevantes para el educando; c) la reflexión continua sobre experiencias precedentes a fin de agregarlas y transformarlas en una comprensión más profunda. Como resultado, el aprendizaje se vuelve un proceso dialéctico que involucra la actuación y reacción del sujeto ante su entorno (Kolb, 1984).

El modelo de aprendizaje experiencial de Kolb consta de cuatro (4) elementos: la experiencia concreta, la observación y reflexión, la formación de conceptos abstractos y su comprobación en nuevas situaciones. Dicho de otro modo, engloba dos modos relacionados dialécticamente en la comprensión de la experiencia –Experiencia Concreta (EC) y Conceptualización Abstracta (CA)– y dos modos implicados en la transformación de la experiencia –Observación Reflexiva (OR) y Experimentación Activa (AC)– (Kolb & Kolb, 2005). En estos términos, su teoría del aprendizaje experiencial se basa en la resolución de la

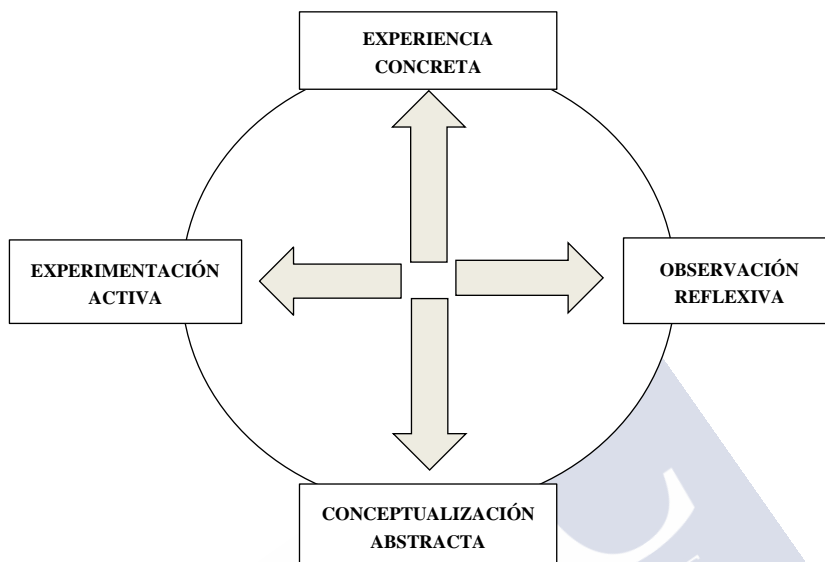
---

<sup>54</sup> Traducción propia.

tensión creativa entre los cuatro modos de aprendizaje, representándose a través de un ciclo o espiral (Figura 5).

**Figura 5**

*Representación del ciclo de aprendizaje experiencial de David Kolb*



Fuente: adaptado de Kolb (2014, p. 51).

En el ciclo de aprendizaje holístico propuesto por Kolb (2014), las experiencias concretas o inmediatas son la base de las observaciones y las reflexiones (por ejemplo, cuando un educando asocia una experiencia vital con un significado positivo o negativo). Estas reflexiones se asimilan y sintetizan en conceptos abstractos, ideas y teorías de las que se pueden extraer nuevas implicaciones para la acción (así, si se produce la misma experiencia se relaciona con una idea positiva o negativa). Por último, tales implicaciones o hipótesis son probadas activamente, sirviendo como guía para la creación de nuevas experiencias (¿qué pasaría si realizo la misma actividad de otra manera?).

La idea central es que el aprendizaje, por naturaleza, es un proceso de tensión y conflicto en el que los conocimientos, habilidades y actitudes solo se alcanzan a través de la confrontación de las cuatro dimensiones del modelo de aprendizaje experiencial (Kolb & Fry, 1975). En correspondencia, los educandos deben contar con estas dimensiones para su óptimo desarrollo y la tarea de la educación es promoverlas durante el proceso de aprendizaje (Fry &

Kolb, 1979). Aun así, la herencia genética, las historias de vida pasadas y las demandas del entorno actuales hacen que desarrollemos unas competencias en detrimento de otras (Kolb & Fry, 1975).

Tal y como refiere el propio Kolb (2014), este modelo constituye un recurso de gran utilidad para ahondar en los procesos de aprendizaje en la educación no formal (la educación de adultos) y, en general, en el aprendizaje a lo largo de la vida. Tal como se ha dicho, la educación no formal fomenta no solo la experimentación, sino también el ensayo-error, además de los aparejados procesos de observación asociados a su elevada contextualización.

Desde este supuesto, la educación no formal refleja dos aspectos básicos en el modelo de aprendizaje basado en la experiencia: primero, la dimensión activa/reflexiva como elemento capital del crecimiento y aprendizaje; y, segundo, la dialéctica en el proceso de aprendizaje, esto es, la tensión entre la comprobación activa de las hipótesis previas del sujeto y la interpretación reflexiva de la información recogida en tales entornos. En consecuencia, una persona que ha aprendido de este modo tendrá en su posesión reglas generales, generalizaciones, recursos y estrategias de actuación vinculadas a un contexto de aprendizaje específico.

Al mismo tiempo, las actividades de aprendizaje pertenecientes a procesos no formales de educación asumen áreas de orientación esenciales para un aprendizaje efectivo. Fry y Kolb (1979) distinguen cuatro (4) áreas de orientación requeridas en los entornos de aprendizaje, obviamente presentes en distintos grados y tiempos: la afectiva, que enfatiza la experiencia en eventos concretos; la simbólica, que acentúa la conceptualización abstracta; la perceptiva, centrada en la observación y apreciación; y, la conductual, que realza la acción en situaciones con consecuencias reales. Esas áreas se componen de indicadores singulares, útiles para la orientación y, en su caso, la reorientación, de las actividades formativas considerando los objetivos de aprendizaje previstos y esperados (ver Tabla 4).

**Tabla 4***Áreas de orientación de los entornos de aprendizaje en la educación no formal*

ORIENTACIÓN	INDICADORES
<b>AFFECTIVA</b>	1) Las actividades ayudan a desarrollar las potencialidades en un campo formativo o profesión. 2) La información se crea a partir de sentimientos, opiniones y valores. 3) Los procedimientos están diseñados para facilitar la expresión de las necesidades personales, deseos y sentimientos personales. 4) Los guías de aprendizaje escuchan activamente y orientan. 5) El <i>feedback</i> es personalizado e inmediato al educando.
<b>PERCEPTIVA</b>	1) Las actividades se centran en la comprensión de un concepto o relación entre eventos. 2) La información se centra en cómo y por qué ocurren ciertos eventos. 3) Los métodos alientan al educando a experimentar nuevas perspectivas o maneras de pensar sobre una temática. 4) Los guías de aprendizaje dirigen y vinculan los debates. 5) Los educandos aprenden a utilizar estándares profesionales o de la disciplina para evaluar sus actuaciones o juicios.
<b>SIMBÓLICA</b>	1) Las actividades se orientan a dominar una habilidad o un concepto para resolver un problema. 2) La información se basa en lo abstracto y datos objetivos. 3) Los educandos están obligados a utilizar términos, normas de inferencia y protocolos para comunicarse sobre el tema. 4) El guía de aprendizaje interpreta el conocimiento y dirige al educando en el manejo de términos, símbolos y conceptos. 5) Los resultados se evalúan acorde a criterios objetivos de axiomas o reglas.
<b>CONDUCTUAL</b>	1) Las actividades se diseñan para la aplicación de conocimientos y habilidades a fin de resolver problemas en la vida diaria. 2) La información se centra en lo imprescindible para planificar y programar, tratando de finalizar la tarea con éxito. 3) El educando tiene plena autonomía o mínimas reglas de actuación. 4) El guía de aprendizaje es un <i>coach</i> que ofrece consejos basados en sus experiencias personales, dejando la responsabilidad del resultado al educando. 5) Los educandos permiten que se juzgue su rendimiento sobre criterios profesionales aceptados como válidos.

Fuente: adaptado de Fry & Kolb (1979, pp. 81-84).

En síntesis, el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb mantiene la creencia humanística de que cada sujeto es capaz de crecer y aprender a lo largo de la vida en distintos entornos de aprendizaje que han de ser contruidos y reconstruidos para un desarrollo óptimo de los educandos. Es aquí donde se presenta un desafío excepcional para los educadores que se sitúa en la conexión de las experiencias previas de los educandos en maneras que les permitan crecer y madurar, individual y socialmente, desde los principios de la democracia y la sociedad civil (Spencer & Lange, 2014). A este respecto, los entornos de aprendizaje no formal son propicios pues su alto grado de flexibilidad en relación con los intereses individuales y formativos, posibilita su adaptación a los grados de orientación propuestos.

### 2.2.2 La teoría del aprendizaje transformativo

La teoría del aprendizaje transformativo fue iniciada por Jack Mezirow –consultor en el campo de la educación de adultos en los países desarrollados– en el último tercio del pasado siglo con la publicación *Perspective Transformation* (Mezirow, 1978). Desde entonces, su teoría ha sido reformulada repetidas veces durante los últimos cuarenta años (véase, por ejemplo, Illeris, 2014; Kegan, 2018), alcanzando una considerable importancia en el mundo académico y en la práctica profesional educativa y comunitaria (Cranton & King, 2003).

Los antecedentes del aprendizaje transformativo se sitúan en el movimiento de liberación femenina de Estados Unidos de América y el enfoque de concientización de Paulo Freire en Brasil (Illeris, 2014; Mezirow, 2018). Con todo, la fuente principal de inspiración es la obra del filósofo y sociólogo Jürgen Habermas, del que extrae la base de su teoría (véase Mezirow, 2018).

En concreto, la teoría de Mezirow (1991, 2018) hace uso de la distinción clásica entre aprendizaje instrumental y comunicativo (Habermas, 1984). El primero supone el control o manipulación del entorno para la mejora del rendimiento o la predicción, siendo su razonamiento hipotético-deductivo (aprender a diseñar máquinas, pronosticar el clima, etc.). El segundo implica la comprensión de una comunicación (conversación, libro, obra de arte o espectáculo), desde una posición analógica-deductiva. En el aprendizaje comunicativo se precisa de una evaluación de la precisión o verdad de lo comunicado, así como de la intención, cualificación, veracidad y autenticidad de la persona que emite el mensaje (como el diagnóstico realizado por un médico). Su pretensión no es otra que alcanzar un mejor juicio, comprendiendo el marco de referencia del otro, al tiempo que se busca un punto de encuentro con el conjunto de puntos de vista previos.

En este marco de interpretación, la teoría del aprendizaje transformativo equivale a una epistemología metacognitiva del razonamiento evidencial (instrumental) y dialógico (comunicativo), siendo el razonamiento el proceso de avanzar y evaluar una creencia (Mezirow, 2018). En este sentido, Habermas (1984) agrega un conocimiento, de tipo emancipatorio, relacionado con el citado proceso de cuestionamiento y reflexión personal propio de cualquier proceso ‘transformador’ en el aprendizaje (Cranton & King, 2003).

La idea básica sobre la que se articula el trabajo de Mezirow (1978, 2018) es el reconocimiento de la dimensión crítica del aprendizaje, del que deriva la identificación y



reevaluación de la estructura de significado que condiciona nuestro pensamiento, sentimiento y actuación, esto es, ‘la educación para la transformación’. En tal sentido, el aprendizaje cardinal para el desarrollo del ser humano es:

aprender cómo estamos atrapados en nuestra propia historia y revivirla. Aprendemos a ser críticamente conscientes de los supuestos culturales y psicológicos que han influenciado la forma en la que nos vemos a nosotros mismos, nuestras relaciones y patrones de vida (...) Permítanme referirme a esto como aprender acerca de las perspectivas de significado. Una perspectiva de significado se refiere a la estructura de los supuestos culturales dentro de los que la nueva experiencia es asimilada y transformada por la experiencia pasada de cada uno. Es un paradigma personal para comprendernos a nosotros mismos y a nuestras relaciones (Mezirow, 1978, p. 101).

Precisamente, el aprendizaje transformativo trata de dilucidar las reglas y condiciones universales implícitas en la competencia lingüística y, en general, en el desarrollo humano. Su propósito último es explicar la estructuración en el aprendizaje y determinar por qué procesos se modifican y transforman los marcos de referencia a través de los cuales interpretamos nuestra experiencia (perspectivas de significado) (Mezirow, 1991).

De acuerdo con Mezirow (2018) el aprendizaje transformativo se define como el proceso por el cual se transforman los marcos de referencia (mentalidades, hábitos personales y perspectivas de significado) para hacerlos más inclusivos, refinados, abiertos, reflexivos y emocionalmente capaces de cambiar. En este contexto, los marcos de referencia son las estructuras de la cultura y del lenguaje –conscientes e inconscientes– a través de las cuales se construyen los significados, atribuyéndole coherencia y significado a nuestra experiencia. Tales estructuras condicionan nuestra percepción, cognición y sentimientos al predisponer nuestras intenciones, creencias y propósitos; así pues, se trata de ideas preconcebidas o “líneas de acción” mediante las cuales actuamos de modo automático de una actividad a otra, rechazando ideas que no se ajustan a nuestras preconcepciones.

Los marcos de referencia están compuestos de dos (2) dimensiones básicas: los hábitos mentales y los puntos de vista resultantes. Un ejemplo claro es el etnocentrismo, constituyéndose como el hábito mental, y los sentimientos negativos asociados a un determinado colectivo como el punto de vista resultante del hábito mental. En particular, los hábitos mentales se ocupan de categorizar nuestra experiencia, sentimientos, las personas de las que nos rodeamos, situaciones e incluso cómo nos vemos a nosotros mismos en el universo. Desde luego, ello pasa por incluir el conjunto de reglas, criterios, normas, estándares y valores

sobre los que están basados nuestros pensamientos. En conjunto, los hábitos mentales engloban aspectos sociolingüísticos (cánones culturales, normas sociales, costumbres, ideologías...); éticos-morales (consciencia, valores y normas morales); estilos de aprendizaje (preferencias sensoriales); religiosos (doctrinas, visiones del mundo); psicológicos (esquemas, autoconcepto, rasgos de personalidad, disposiciones); de salud y estéticos-artísticos (valores, gustos, estándares, juicios sobre la belleza...).

De su innata complejidad, es obvio que el proceso transformativo en el aprendizaje de la persona va a implicar una serie de pasos: primero, la reflexión crítica sobre la fuente, la naturaleza y las consecuencias de suposiciones (nuestras y de otras personas); segundo, en cuanto al aprendizaje instrumental, es necesario determinar la condición de verdad utilizando métodos de comprobación empíricos; tercero, en lo referente al aprendizaje comunicativo, llegar a creencias más justificadas, participando libre y plenamente en el discurso; cuarto, tomar medidas sobre nuestra perspectiva transformada: tomamos una decisión y actuamos conforme a una perspectiva que provoca que esta orientación sea problemática y requiera una nueva evaluación; y, quinto, adquirir una disposición, es decir, ser más reflexivos en nuestra decisión de actuar sobre una visión transformada (Mezirow, 2018).

Todo ello significa que dotamos de sentido al mundo gracias a nuestras experiencias. Así, lo que sucede una vez, esperamos que se repita, adquiriendo hábitos mentales o marcos de referencia que nos permiten comprender mejor el mundo. Es más, en la vida diaria, absorbemos valores, suposiciones y creencias sobre ciertas cosas sin someterlas a reflexión. No obstante, cuando nos preguntamos sobre ellas es cuando aparece la autorreflexión crítica como proceso racional en el que se observan que nuestras opiniones inicialmente sostenidas ya no encajan, limitan y no explican la nueva experiencia, siendo un proceso que tendemos a discutir con otros a través de un aprendizaje dialógico. Cuando conseguimos abrir finalmente nuestro marco de referencia, descartar un hábito mental y, en consecuencia, adquirimos formas alternativas de comprender lo que hacemos, se produce el ‘efecto de transformación’ (Cranton & King, 2003; Mezirow, 2000).

En síntesis, los elementos principales en la teoría del aprendizaje transformativo son (1) la reflexión o autorreflexión crítica sobre las suposiciones previas (hábitos mentales) y (2) la participación plena y libre en el discurso para validar el juicio reflexivo (Mezirow, 2018), ambos son aspectos que conectan abiertamente con la teoría de Habermas (1984).

La tarea principal del educador es ayudar al educando a gestionar su proceso de concienciación y a mejorar su capacidad de participación en el aprendizaje transformativo (Mezirow, 2018). A través de la reflexión crítica y la evaluación de las perspectivas de significado, los aprendices comienzan a percibir los impactos de los argumentos y posiciones que toman. En este proceso, las ideologías, las relaciones de poder y la comprensión cultural quedan expuestas, dejando libres a los individuos para considerar nuevas visiones y líneas de acción (Spencer & Lange, 2014).

De ahí que el aprendizaje transformativo implique un cambio profundo y estructural en las premisas básicas del pensamiento, sentimientos y acciones. Se trata de una variación en la conciencia que altera nuestra forma de ser en el mundo, implicando un cuestionamiento de nosotros mismos, las amistades, las relaciones de poder, la conciencia sobre el cuerpo, la justicia social, la paz y la alegría (O'Sullivan, 2002).

Como es evidente, Mezirow y sus seguidores ponen un alto énfasis en el individuo y sus procesos internos de aprendizaje, pudiendo suponer un efecto traumático o un “dilema de desorientación” cuando se trata de ejercer procesos de cambio sobre ellos a través de una ‘autorreflexión crítica’. Además, esta cuestión permite distinguir su enfoque de otros complementarios en tanto que el argumento principal es que el cambio se produce en el educando y, en la medida que se transfiguren sus formas de pensamiento, lo harán también en sus comportamientos (Spencer & Lange, 2014).

Por este motivo, de su enfoque se han derivado cuantiosas críticas, entre ellas destacan: la excesiva focalización en el individuo, la limitada atención a las dimensiones emocionales y sociales, la escasez de precisión en el término, su excesivo foco epistemológico y centrado en la educación de adultos, y/o la insuficiente explicación de los procesos de transformación en el aprendizaje, pues ‘si no hay forma, no hay transformación’ (Illeris, 2014; Kegan, 2018).

Por una parte, Illeris (2014) señala que el término más apropiado para estos aprendizajes es ‘identidad’, ya que se trata de un concepto que aborda el proceso psicológico asociado a la visión sobre uno mismo y del mundo, incluyendo la interacción y combinación entre el individuo y el entorno social y su influencia en el desarrollo del individuo. Por su parte, Kegan (2018) plantea la necesidad de separar el aprendizaje informativo, destinado a aumentar nuestro fondo de conocimiento, habilidades, estructuras cognitivas en un marco de referencia, del aprendizaje transformativo, que implica condicionar la forma en que sabemos algo (hábitos

mentales) a un riesgo de cambio. Así, mientras que el aprendizaje informativo se centra en sumar conocimientos y habilidades (como el dominio de hechos históricos), el transformativo integra una capacidad de razonamiento abstracto, que provoca en el sujeto el cuestionamiento de los hechos o la valoración de los sesgos y razonamientos sobre determinados acontecimientos. Desde esta posición, ambos tipos de aprendizaje son expansivos y valiosos, uno dentro del marco mental preexistente –que se amplía– y otro reconstruyendo este mismo marco.

Todo lo dicho hasta aquí permite sostener la idoneidad de las experiencias de educación no formal para llevar a cabo procesos de aprendizaje transformativos. Sobre todo, porque proporcionan oportunidades para la reflexión crítica sobre las suposiciones previas del educando toda vez que permiten participar en cursos e interacciones que concluyen en complejas comprensiones del mundo (Intolubbe-Chmil, Spreen, & Swap, 2012; Mezirow, 2000). En ellas, el núcleo central es la reflexión sobre un acontecimiento, situación y proceso, lo que suscita un cuestionamiento de los marcos de referencia y hábitos mentales del educando.

Así, como afirma Taylor (2007), tales experiencias proporcionan a los educandos situaciones activas y directas de aprendizaje, ofreciendo posibilidades para la reflexión, y un apoyo en el proceso ‘transformador’ del sujeto. Asimismo, el aprendizaje dialógico en estas actividades da lugar a consecuencias de índole emocional como la mejora de la empatía y la resiliencia de los implicados.

Con todo, tales beneficios se evidencian en distintos trabajos cuyo propósito es el estudio de las conexiones entre la educación no formal y el aprendizaje transformativo. Cabe resaltar el trabajo de Coghlan y Gooch (2011) centrado en las experiencias de voluntariado o el de Intolubbe-Chmil et al. (2012) basado en las experiencias de movilidad internacional. Al respecto, existe bastante coherencia entre las fases que establece Mezirow (1991) para un proceso de aprendizaje transformativo y su aplicación en los contextos de educación no formal (véase Tabla 5).

**Tabla 5***Fases implicadas en el aprendizaje transformativo y la educación no formal*

FASES DEL APRENDIZAJE TRANSFORMATIVO	APLICACIONES EN LA EDUCACIÓN NO FORMAL
<i>Fase 1.</i> Un dilema desorientador	Impacto cultural y social al descubrir un entorno nuevo o realizar una actividad con un colectivo o experiencia.
<i>Fase 2.</i> Autorreflexión	Oportunidades para la reflexión expresadas en las actividades sociales y comunitarias realizadas. Evaluación de las experiencias desafiantes, habilidades y emociones implicadas en el proceso.
<i>Fase 3.</i> Evaluación crítica de supuestos epistémicos, socioculturales o físicos	
<i>Fase 4.</i> Compartir el proceso de transformación con otras personas a través del diálogo	Intercambio informal de experiencias con los compañeros y guías en el aprendizaje.
<i>Fase 5.</i> Explorar opciones para ejercer nuevos roles, relaciones sociales, acciones y comportamientos	Adaptación con las nuevas tareas, hábitos, roles, experiencias y oportunidades que contribuyen al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes personales y profesionales.
<i>Fase 6.</i> Planificación de un plan de acción	
<i>Fase 7.</i> Adquisición de conocimientos y habilidades para implementar el propio plan de acción	Actualización de los hábitos mentales, incluyendo los nuevos valores, conocimientos y habilidades adquiridos.
<i>Fase 8.</i> Intento provisional de los nuevos roles	Aplicación de los conocimientos adquiridos en su aplicación en distintas situaciones y con distintos roles en contextos comunitarios y locales.
<i>Fase 9.</i> Ser competente y ganar autoconfianza en los nuevos roles y relaciones	
<i>Fase 10.</i> Reintegración en la vida diaria con las nuevas perspectivas integradas	Incremento de la autonomía de la persona. Mejora de su capital humano, social y psicológico.

Fuente: elaboración propia a partir de Coghlan y Gooch (2011) y Mezirow (1991).

### 2.2.3 La teoría del aprendizaje situado: conexiones con una teoría social del aprendizaje

En un marco global, la teoría del aprendizaje situado se enmarca en el *corpus* de investigación encargado de explorar el carácter situado de la comprensión y de la comunicación humana (Hanks, 1991). En este contexto, las dimensiones de *situación* y *contexto* representan la ‘posición como ubicación física’. De acuerdo con esta idea, en el discurso cotidiano, caracterizamos a los demás y a nosotros mismos posicionándonos, metafóricamente, ante cuestiones del mundo social (nuestra posición en el trabajo, en la vida personal, etc.) (Cobb & Bowers, 1999).

El carácter situado de la cognición reconoce la naturaleza indeterminada de la actividad humana en tanto que los modos de plantear los problemas dependen del significado que atribuyen las personas a sus experiencias, modelando a su vez la manera en que sus saberes se

construyen y deconstruyen en relación con una situación determinada. Evidentemente, esta forma de considerar el aprendizaje se contrapone a paradigmas hegemónicos centrados en una óptica de la cognición humana lineal, cuya principal preocupación es estudiar la representación, el ordenamiento, el descubrimiento y la construcción de conceptos desde el punto de vista del interior del sujeto, desestimando la importancia del entorno y/o de las prácticas sociales (Sagástegui, 2004).

Una definición del aprendizaje y de la cognición ‘situada’ asume el provecho que supone contemplar el aprendizaje en su interconexión con las prácticas sociales, toda vez que desafía las ópticas más tradicionalistas en educación y psicología (Andersson & Andersson, 2005). Contemplar al individuo de forma separada de sus entornos sociales y culturales como si estuvieran en la condición de ‘entes aislados’, constituye una clara paradoja. Es más, envuelve a estas concepciones en una visión estática, universal y descontextualizada del aprendizaje (Alfred, 2003; Andersson & Andersson, 2005). De hecho, algunos autores sugieren emplear una visión más integral del aprendizaje que combine las perspectivas individuales y socioculturales (Caffarella & Merriam, 2000).

Probablemente el mayor recorrido del aprendizaje situado en el mundo pedagógico se debe a la publicación de la obra *Situated Learning. Legitimate peripheral participation* (Lave & Wenger, 1991). De hecho, Wenger (2001), se vale de esta obra para reconceptualizar su tesis, caminando hacia una teoría social del aprendizaje en la que gozan de protagonismo conceptos como *identidad y comunidad de práctica* (Wenger, 2001). En uno u otro sentido, ambas conceptualizaciones buscan una respuesta complementaria a las nociones convencionales de aprendizaje en la práctica –*learning by doing* y *learning in situ*–, recuperando una visión del aprendizaje como aspecto indisociable e integrado de la práctica social. Desde su óptica, el aprendizaje como actividad situada parte del proceso de ‘participación periférica legítima’:

los educandos inevitablemente participan en comunidades de práctica y el dominio del conocimiento y de la habilidad requiere que los recién llegados avancen hacia una participación plena en las prácticas socioculturales de una comunidad. La participación periférica legítima proporciona una forma de hablar sobre las relaciones entre los recién llegados y los veteranos, así como sobre las actividades, identidades, artefactos y comunidades de conocimiento y práctica. Las intenciones de una persona para aprender están comprometidas y el significado del aprendizaje se



configura a través del proceso de convertirse en un participante completo en una práctica sociocultural<sup>55</sup> (Lave & Wenger, 1991, p. 29).

Detengámonos en la influencia que las teorías socioculturales sitúan en el aprendizaje situado. Como decíamos, la posición dominante en la investigación ha sido la perspectiva cognitiva individual basada en las estructuras del intelecto que condicionan cómo agrupamos y relacionamos los conocimientos. Para los cognitivistas, el contexto importa en la medida que apoya el aprendizaje (métodos de instrucción) pero una vez que este permanece en el sujeto, su importancia se deteriora. En cambio, desde las teorías socioculturales el contexto es inseparable de la cognición (Esmonde, 2017).

El enfoque sociocultural es consistente con la perspectiva ecológica puesto que ambos se concentran en la naturaleza recíproca de la maduración y la experiencia para el desarrollo psicológico del ser humano (Bronfenbrenner, 1976). No obstante, el enfoque sociocultural facilita una mayor comprensión del nicho ecológico del desarrollo humano al ocuparse de los efectos de las experiencias sociales y culturales en la evolución del sujeto (Gauvain, 2005). Es por esta razón por la que hablar de aprendizaje situado supone poner sobre la mesa el conjunto de principios teóricos que rodean las teorías socioculturales del aprendizaje (Esmonde, 2017).

Los fundamentos teóricos de la teoría sociocultural se sitúan en el trabajo de Vygotsky (1978/1979) quien enfatiza que el aprendizaje ocurre dentro del mundo social. Su visión intelectual se asienta en la consideración de las bases sociales de la mente, estableciendo que la cognición debe entenderse en un contexto social y el desarrollo humano debe ser tratado como un proceso de adquisición de la cultura. En tal sentido, los seres humanos, cambiamos y nos realizamos en los distintos contextos que conforman nuestra historia y cultura:

A partir de los primeros días del desarrollo del niño, sus actividades adquieren un significado propio en un sistema de conducta social y, al dirigirse hacia un objetivo concreto, se refractan a través del prisma del entorno del pequeño. El camino que va del niño al objeto y del objeto al niño pasa a través de otra persona. Esta compleja estructura humana es el producto de un proceso evolutivo profundamente enraizado en los vínculos existentes entre la historia individual y la historia social (Vygotsky, 1978/1979, pp. 55-56).

Lave y Wenger (1991) sostienen que una de las influencias principales en el aprendizaje situado es el concepto de “zona de desarrollo próximo” (Vygotsky, 1978/1979) cuyo interés

---

<sup>55</sup> Traducción propia.



pedagógico responde a su aplicación en tres (3) áreas principales. En primer lugar, su caracterización general que sitúa la distancia entre las habilidades de resolución de problemas realizadas por el educando trabajando solo y las mismas habilidades colaborando con personas con mayor experiencia, lo que ha dado lugar a interpretaciones de ‘andamiaje’ inspirando enfoques y métodos para la realización de tareas de forma autónoma. En segundo lugar, la interpretación cultural del concepto que pasa por identificar la distancia entre el conocimiento cultural proporcionado por el contexto sociohistórico (accesible por la instrucción) y la experiencia cotidiana de las personas. Por último, su aplicación contemporánea le concede un especial valor a su óptica de ‘teoría de actividad’ o de ‘psicología crítica’ cuya interpretación del concepto responde a una visión social o colectivista del aprendizaje. Bajo este rasero se colocan numerosas investigaciones focalizadas en el proceso de transformación social, caso del trabajo de Wenger (2001).

De acuerdo con Gauvain (2005), la teoría sociocultural aporta un marco de referencia en el que el desarrollo cognitivo se concibe como un proceso mediante el cual las capacidades madurativas del individuo interactúan con el contexto cultural de desarrollo. El resultado de este proceso dinámico es una persona en quien la naturaleza, culturalmente específica de la experiencia, es una parte integral de qué piensa y cómo lo hace.

De este modo, cuando una persona aprende, construye su propio conocimiento y significado acorde a lo que ya conoce, dentro de un contexto social, histórico y lingüístico del aprendizaje (Alfred, 2003). Hay que destacar una serie de patrones fundamentales cuando se estudia el enfoque sociocultural (Gauvin, 2005):

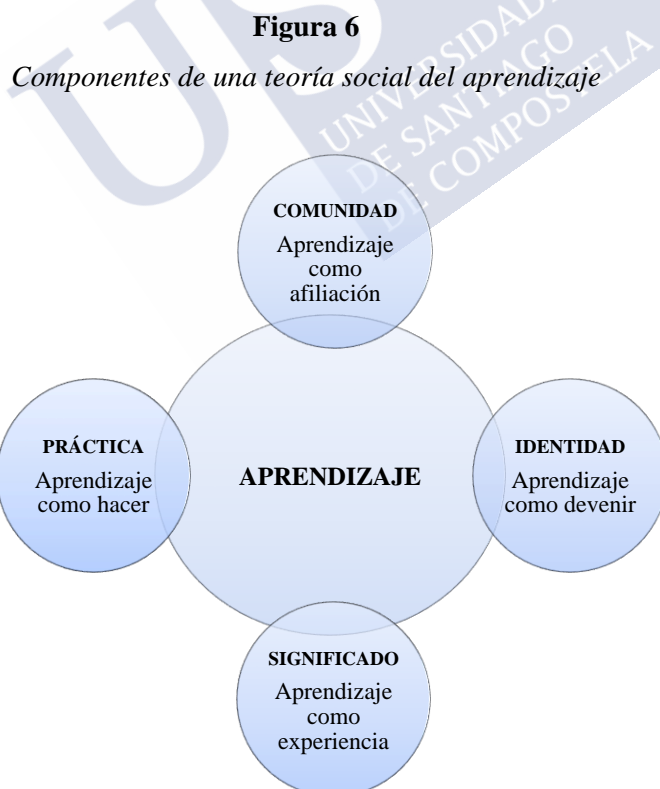
- El aprendizaje y el desarrollo cognitivo dependen de la participación del educando en las actividades y prácticas en los entornos en donde se produce su desarrollo;
- Las actividades y prácticas sociales están, en gran medida, organizadas por la cultura;
- Los miembros de un entorno cultural con mayor experiencia desempeñan roles fundamentales en la determinación de la naturaleza y el momento de la participación de los educandos en las actividades y prácticas.

A propósito de estas influencias, se erige la teoría social del aprendizaje en la que la participación social es una parte indisociable de la visión sobre el aprendizaje:

la participación no solo se refiere a los eventos locales de compromiso con ciertas actividades y con determinadas personas, sino también un proceso de mayor alcance consistente en participar de

una manera activa en las *prácticas* de las comunidades sociales y en construir *identidades* en relación con estas comunidades. Por ejemplo, formar parte de una pandilla durante el recreo o formar parte de un equipo de trabajo es, al mismo tiempo, un tipo de acción y una forma de afiliación. Esta participación no solo da forma a lo que hacemos, sino que también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos. (Wenger, 2001, p. 22)

Los componentes de la teoría social del aprendizaje de Wenger (2001) se relacionan estrechamente con los contextos de educación no formal, caracterizando la participación social como un proceso de hacer y conocer que responde a las siguientes dimensiones: *significado*, pues es un modo de referirnos a nuestra capacidad (cambiante) de experimentación en la vida y el mundo de modo significativo; *práctica*, que son los recursos históricos y sociales, marcos de referencia y perspectivas compartidas para el compromiso mutuo en la acción; *comunidad*, o las configuraciones sociales con el fin de perseguir una empresa definida de forma valiosa y donde nuestra participación es reconocible como competencia; e *identidad*, que es el cambio que produce el aprendizaje en quiénes somos y de cómo crea historias personales de devenir en el contexto de las comunidades (véase Figura 6).



Fuente: adaptado de Wenger (2001, p. 23).

Una de las contribuciones principales de Wenger (2001), que se asocia al aprendizaje no formal son las comunidades de práctica, definidas como los grupos (familia, compañeros de trabajo, amigos) que desarrollan sus propias prácticas, rutinas, rituales, símbolos, convenciones, historias y relatos. La práctica define a la comunidad en tres dimensiones: el compromiso mutuo, la empresa conjunta y el repertorio compartido. Reparemos en tales dimensiones:

- *Compromiso mutuo*: aprendemos a participar gracias a la acción con otras personas que potencian el desarrollo de expectativas sobre cómo interaccionar, el trato y el trabajo conjunto. Por tanto, nos convertimos en quienes somos por ser capaces de desempeñar un papel en las relaciones de compromiso comunitario. Como identidad, se traduce en una forma de individualidad definida en relación con la comunidad.
- *Responsabilidad ante una empresa*: las formas de responsabilidad por la que podemos contribuir a una cuestión provocan distintas perspectivas sobre el mundo. Cada rol (padre-madre, médico, educador) nos dota de una perspectiva ajustada a cada situación. En tal sentido, la identidad se manifiesta como una tendencia para el planteamiento de interpretaciones sobre un asunto, o la implementación de ciertas acciones.
- *Negociabilidad de un repertorio*: el compromiso sostenido se traslada en la capacidad de interpretar y hacer uso del repertorio de una práctica. Podemos hacer uso de la historia porque hemos formado parte de ella y, ahora, forma parte de nosotros. Como identidad, ello se refleja en el juego personal de eventos, referencias, recuerdos y experiencias que crean relaciones individuales de negociabilidad en relación con una práctica.

En esta línea, las comunidades de práctica actúan como un régimen de competencia negociado localmente. Por tanto, experiencia y competencia<sup>56</sup> interaccionan bidireccionalmente facilitando la evolución de la práctica. Justamente, en esta retroalimentación reside la potencialidad de transformación del aprendizaje individual y colectivo. En una comunidad de

---

<sup>56</sup> Wenger (2001) prefiere hablar de experiencia, competencia o de conocer en la práctica en lugar de conocimiento. Ello se debe a que lo que consideramos como conocimiento, en el discurso no solo son nuestras propias experiencias de significado o marcos de referencia (como afirmaba Mezirow) sino también las posiciones de nuestras prácticas en relación con las cuestiones históricas, sociales e institucionales más amplias hacia las que orientamos nuestras prácticas.

práctica nos sentimos miembros plenos, desarrollándonos de manera competente. Así, en la medida que experimentamos la competencia, seremos reconocidos como competentes.

Todo ello pone de relieve la conexión entre los significados atribuidos a las comunidades de práctica con el potencial de los recursos y formas de comprensión que brindan las experiencias de educación no formal, especialmente aquellas que se derivan de actividades de ocio, voluntariado, comunitarias o laborales. La implicación en este tipo de acciones resulta una oportunidad para la experimentación y la creación de ‘nuevas manifestaciones’ de lo que somos y lo que comprendemos o podemos interpretar.

Nos estamos refiriendo a lo que la literatura denomina ‘entornos auténticos de aprendizaje’ cuyo centro de interés son las acciones diseñadas de manera útil y significativa desde la perspectiva del educando –quien es el auténtico protagonista del hecho educativo– con un enfoque de aprendizaje situado, esto es, actividades que entrañan la participación en situaciones reales que promueven la aplicación de competencia y experiencia (Doyle, 2000; Wenger, 2001). Tal aprendizaje requiere de situaciones auténticas y reales, semejantes a las formas de aprendizaje que suceden en la vida cotidiana donde los sujetos actúan al tiempo que se encuentran inmersos en un sentido cultural, interactuando con otros agentes educativos (Sagástegui, 2004). Justamente, este sería el caldo de cultivo sobre el que se plantea la idoneidad de las acciones de educación no formal desde el enfoque situado o de la teoría social del aprendizaje.

En suma, entender las experiencias de educación no formal como comunidades de práctica y contextos de aprendizaje auténticos constituye un argumento claro de defensa de las potencialidades de los procesos no formales de educación en el desarrollo integral de los jóvenes. Tales entornos conllevan supuestos fundamentales para la formación, caso de la participación social, el aprendizaje situado, el interés genuino, la orientación hacia el sujeto, o la interacción con personas de mayor experiencia, al tiempo que consideran la influencia de los contextos culturales en la interpretación y creación de significado por los educandos (Andersson & Andersson, 2005).

.



## CAPÍTULO 3



## CAPÍTULO 3. LA JUVENTUD EN LA ENCRUCIJADA: HACIA UN ENFOQUE VERTEBRADOR DE EDUCACIÓN Y EMPLEO

### 3.1 LA JUVENTUD EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE: SITUACIÓN ACTUAL Y PERSPECTIVAS

#### 3.1.1 La irrupción de la crisis financiera internacional: efectos en la economía global

Durante los últimos años, las economías de todo el mundo han atravesado una de las peores recesiones que se recuerdan, coyuntura solamente comparable a las drásticas condiciones laborales derivadas de la ‘Gran Depresión’ (1929-1930) o ‘Crisis del 29’ (Katz, 2010). Los primeros síntomas de la crisis internacional se empezaron a percibir a mediados del 2007 dentro del mercado hipotecario americano a raíz del alto número de hipotecas *subprime* o de alto riesgo concedidas<sup>57</sup>. La situación fue deteriorándose durante el año 2008, llegando a un colapso casi generalizado del sistema financiero con la quiebra del banco de inversión *Lehman Brothers*, a la que siguió la nacionalización por parte del gobierno estadounidense de una de las grandes aseguradoras mundiales (*American International Group*, AIG) (Banco de España, 2017).

En la Unión Europea (UE), la necesidad de una remisión urgente de la crisis ante el temor de los efectos adversos sobre la economía real provocó una actuación sin precedentes dentro del mercado europeo: el control de las pérdidas en bancos e instituciones financieras a través de una constricción del crédito (Calvo, 2008). En el año 2007, la subida de los tipos de interés y el fenómeno de la reducción de crédito o *Credit Crunch*, intensificarían una crisis sin precedentes en el panorama comunitario cuyas consecuencias fueron catastróficas para las inversiones y el consumo de las familias (Álvarez, 2017; Calvo, 2008). Ante este panorama, en algunos territorios la crisis se vio acentuada por la caída del sector de la construcción y la

---

<sup>57</sup> De acuerdo con el Banco de España (2017), este tipo de hipotecas fueron concedidas a prestatarios con calificación crediticia limitada, siendo en muchos casos, otorgadas con condiciones que incrementaban el riesgo. Por ejemplo, con tipos de interés iniciales a los de mercado e importes bastante elevados en comparación con la renta de los prestatarios. Estas hipotecas que se habían concedido en Estados Unidos entre 2000 y 2006, dieron pie a un boom en la vivienda favorecido por una gran liquidez y tipos de interés históricamente bajos (Calvo, 2008).



‘burbuja inmobiliaria’<sup>58</sup> (España), mientras que en otros aumenta por la desestabilización del sector bancario (Irlanda) o el de las finanzas públicas (Grecia) (Monastiriotis, 2018).

En el caso español, los precios de la vivienda descendieron cerca de un 10% entre 2007 y 2009, con la consiguiente disminución del empleo en el sector de la construcción –que llegó a alcanzar a un millón de personas– y al efecto de arrastre en el resto de los sectores de la economía. Aun así, en el período intermedio (2008-2009) se siguieron construyendo edificaciones, generando un escenario de escasa compraventa y una caída abrupta en el precio de las viviendas (Álvarez, 2017; Banco de España, 2017). Para estudiar las causas de la conocida como ‘burbuja inmobiliaria’, debemos remontarnos a años atrás, donde el apoyo social y político a favor de la liberalización del suelo se extiende al ámbito legislativo, por ejemplo, en la aprobación de la *Ley 6/1998, de 13 de abril, sobre régimen del suelo y valoraciones* (BOE, núm. 89, 13/04/1998), pero también al eje discursivo que se refleja en algunos intereses privados cuyos argumentos se basan en la creación de riqueza y empleo (Méndez & Plaza, 2016).

La suma de los citados acontecimientos dio lugar a una inestabilidad en los mercados y economías alrededor del globo, incrementando la incertidumbre de manera universal. Una desconfianza que, de uno u otro modo, supuso el origen de una disminución del gasto y de una recesión económica internacional sin precedentes, la calificada como ‘Gran Recesión’ (2007-2008) (Banco de España, 2017).

Así, la crisis que inicialmente se había originado en Norteamérica, impactó en todo el sistema financiero, causando una contracción de un 2.1% en toda la economía global, una caída sin precedentes desde la época de la postguerra. Asimismo, entre los países de la OCDE, fue aún peor, alcanzando la contracción económica el 4.7% entre 2008 y 2009 (Keeley & Love, 2011). Esta situación tuvo una especial incidencia en la Unión Europea donde afectó al coste y disponibilidad del crédito, las hipotecas, las pensiones, o la financiación a pequeñas y grandes empresas, entre otros muchos asuntos (Banco de España, 2017).

Justamente, fueron tales inquietudes las que llevaron a la Comisión Europea a encargar la revisión del marco institucional de una regulación supervisora a un grupo de expertos presidido

---

<sup>58</sup> La crisis inmobiliaria ha sido una de las mayores recesiones que ha afectado a la economía global. El hecho de que las personas con una vivienda se endeudaran por encima de sus posibilidades cuya culpa es atribuible a políticos, banqueros y promotores, es el principal motivo del estallido de la burbuja inmobiliaria en nuestro país (Álvarez, 2017).

por Jacques de Larosière (2009), por aquel entonces director del Fondo Monetario Internacional (FMI). Este informe permitió en 2011, la creación del Sistema Europeo de Supervisión Financiera (SESF) en cuyo marco se regulan las autoridades supervisoras europeas encargadas de los sectores bancarios, de valores y de seguros. En otro nivel, el Comité de Supervisión Bancaria de Basilea (BCBS) desarrolló a instancias de lo estipulado previamente por los líderes del G-20 con la eclosión de la crisis económica, una serie de reformas para hacer más robustos los estándares internacionales en regulación bancaria. Tales medidas fueron conocidas como “Basilea II.5” (2009), aunque la mayoría de las reformas se llevaron a cabo en 2010 y 2011 con el marco regulatorio conocido como “Basilea III” a través del cual se fortaleció la regulación de los bancos de modo individual y se establecieron medidas para la previsión y mitigación de los riesgos que pudieran acumularse en el sector bancario (Banco de España, 2017).

Con todo, la recuperación, lejos de ser efectiva, vuelve a intensificarse durante el 2009 por la crisis de la deuda soberana en el área del euro. Los principales motivos de su intensidad fueron la desconfianza por las cifras de las finanzas públicas griegas, el endeudamiento privado y del sector inmobiliario, la exposición del sistema financiero a ambos, y la pérdida de la competitividad de las economías. Todavía con ciertas variaciones entre 2010 y 2011, la actividad económica internacional siguió empeorando como consecuencia de una desaceleración abrupta en la Unión Económica y Monetaria de la Unión Europea (UEM). De hecho, algunos autores sitúan mayo de 2010 como el punto de irrupción de la crisis en la UE (Baldwin et al, 2015). En este contexto de incertidumbre, se comprobó un declive muy significativo de la actividad económica en España, Italia o Portugal y, muy especialmente en Grecia, al tiempo que en Alemania o Francia solo existió una ralentización de su crecimiento (Banco de España, 2017).

De acuerdo con la literatura disponible, no extraña que algunos territorios atravesaran las peores consecuencias de una crisis ya ‘anunciada’. En 2010, la caída precipitada de Grecia y su incapacidad para afrontar su situación económica supusieron un cuestionamiento por parte de los mercados sobre qué zonas de la UE podrían superar la recesión. Ello fue el comienzo de una ‘parada repentina’ en todas las naciones que dependían del capital extranjero para cubrir su brecha de ahorro-inversión, como era el caso de Irlanda, Portugal, España o Italia. De hecho, solo aquellas naciones que confiaron en la red de préstamos del extranjero –pues tenían déficits en sus cuentas corrientes– tuvieron que afrontar un ‘efecto de contagio’. Todo ello resultó en el rescate económico por parte de los gobiernos nacionales y europeos de los bancos –caso de

Grecia, Irlanda, España (en 2012) o Chipre—, convirtiendo el problema de la deuda privada en una pública, hecho que empeoró la recuperación de la ‘Gran Recesión’ (Baldwin et al., 2015).

Para Baldwin y Giavazzi (2015) el desencadenante principal de la crisis europea fue el engaño producido por parte de los responsables gubernamentales y su posterior revelación a la comunidad europea. Ello se produjo cuando el recién elegido gobierno griego en 2009 señaló la ocultación por parte de los anteriores responsables del verdadero tamaño del déficit presupuestario que era el doble de lo ya anunciado. Este hecho alertó a las autoridades europeas y a la opinión pública del incumplimiento de las reglas comunes fiscales, así como a los mercados financieros de los riesgos de la falta de liquidez gubernamental. Así, con el efecto de contagio aparejado a la caída de Grecia, muchos países europeos empezaron a promover una política de austeridad, llevando a cabo importantes recortes en políticas sociales como fue el caso del citado país, junto con Portugal, Irlanda o España.

De hecho, la política de austeridad se convirtió en un fenómeno recurrente durante la recesión económica. La razón aducida era que los gobiernos ‘debían’ optimizar la diferencia entre los ingresos totales y su gasto para hacer frente a la recesión. Pero, en este caso, la optimización únicamente significaba minimizar el déficit presupuestario, incrementando los despidos en los empleos públicos —que permitían reducir costes— y aumentando los ingresos del gobierno vendiendo o cerrando unidades de producción cuya propiedad era estatal, lo que, por añadidura, condujo a un mayor desempleo. La consecuencia de todo ello no fue otra que el deterioro de la infraestructura básica de sostenibilidad del Estado de Bienestar (educación, sistemas de salud, pensiones, transporte público, etc.) que todavía pervive en nuestros días.

Para el año 2012, el efecto de contagio ya había alcanzado a Italia y Francia. Asimismo, la caída de Grecia había causado un impacto generalizado en la economía de Chipre cuyos bancos se vieron severamente afectados por la deuda griega, lo que obligó también a este país a solicitar un rescate en ese mismo año (otorgado en 2013). La depresión económica llevó a un análisis más exhaustivo de la economía europea, sopesando que sus principales causas habían sido los fallos en la política que permitieron que el desajuste se volviera más grande, la falta de instituciones que absorbieran el impacto a nivel de la Eurozona y, por ende, una mala gestión de la crisis (Baldwin & Giavazzi, 2015).

Al respecto, se hizo evidente la necesidad de una intervención por parte de las autoridades competentes en materia de política y gestión económica. En concreto, fue la intervención de

Mario Draghi como presidente del Banco Central Europeo (BCE) en 2012 la que modificó, en cierta medida, las expectativas de los mercados y mejoró las circunstancias económicas comunitarias. Su discurso en Julio de ese mismo año y el cambio en las políticas de la UE provocó un cambio en las expectativas de los mercados (véase Baldwin et al., 2015). Sin embargo, en 2014 la falta de dinamismo de la economía se seguía visibilizando en Europa, circunstancia que se vio ligeramente remitida gracias a la aprobación por el Consejo de Gobierno del BCE en 2014 y 2015 de un amplio paquete de medidas. De manera sobresaliente, la creación del conocido como *Horizonte 2020*<sup>59</sup> (Comisión Europa, 2014), el programa vigente de investigación e innovación en la UE (período 2014-2020), supuso una gran dotación de recursos financieros con el propósito de lograr soluciones novedosas ante una variedad de problemáticas esenciales para la continuidad de Europa (medio ambiente, mejora de la vida de las personas, etc.).

En España, a partir de este momento (2014-2015), el tono más expansivo de la política monetaria del Eurosistema y los avances hacia un mercado bancario único junto con la progresiva recuperación económica, mejoraron notablemente la confianza y las condiciones de financiación de los agentes nacionales (Banco de España, 2017). Es más, desde entonces, el crecimiento en el empleo ha aumentado, lo que ha permitido la reabsorción de una parte del paro generado durante la crisis (Banco de España, 2019a). No obstante, debemos tener sumo cuidado con el análisis de los datos disponibles, sobre todo en lo referente a la temporalidad y precariedad.

En España, la reforma de la legislación laboral aprobada en el año 2012 –todavía vigente en el primer trimestre de 2020 a pesar de las promesas para su reforma– a través del *Real Decreto-ley 3/2012, de 10 de febrero, de medidas urgentes para la reforma del mercado laboral* (BOE, núm. 36, 11/02/2012) destinada a hacer frente a las consecuencias de la crisis económica en nuestro país (destrucción de empleo, paro entre los menores de 25 años, sueldos reducidos, aumento del desempleo de larga duración, etc.) se reguló con la finalidad última de “garantizar tanto la flexibilidad de los empresarios en la gestión de los recursos humanos de la empresa

---

<sup>59</sup> Los pilares del programa *Horizonte 2020* (Comisión Europea, 2014) son los siguientes: a) ‘Ciencia Excelente’ para la atracción de talentos y el intercambio científico b) ‘Liderazgo industrial’ destinado a la inversión en tecnologías estratégicas c) ‘Retos de la Sociedad’ dirigido a la investigación e innovación en salud, cambio demográfico y bienestar; seguridad alimentaria, agricultura y silvicultura sostenibles, investigación marina, marítima y de aguas interiores, y bioeconomía; energía segura, limpia y eficiente; transporte inteligente, ecológico e integrado; acción por el clima, medio ambiente, eficiencia de los recursos y materias primas; sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas; y protección de la libertad y la seguridad de Europa y sus ciudadanos.

como la seguridad de los trabajadores en el empleo y adecuados niveles de protección social” (Preámbulo).

Esta Ley consta de varios elementos clave en el entendimiento de la lenta y limitada recuperación del país, así como de la persistente precariedad y desigualdad social (Morata & Díaz, 2013): 1) Desestructuración del modelo clásico por negociación colectiva, concediéndole prioridad a los convenios de la empresa; 2) Introducción de modificaciones flexibilizadoras como es la posibilidad de realizar horas extra en los contratos a tiempo parcial; 3) Reconfiguración del modelo de clasificación profesional que pasa de una referencia a las categorías profesionales a la atención de los grupos profesionales, permitiéndole a la empresa encomendar distintas funciones al trabajador; 4) Redefinición de la modificación sustancial de las condiciones de trabajo, dándole al empleador la potestad de cambiar las condiciones laborales del trabajador (jornada, horarios, régimen de trabajo, sistema de trabajo, entre otros); 5) Ampliación de la posibilidad de despedir objetivamente a los trabajadores por circunstancias objetivas; 6) Supresión de la autoridad administrativa en los despidos por causas empresariales (despidos colectivos por causas económicas, técnicas, organizativas o de producción); 7) Disminución de la cuantía por despido colectivo improcedente; 8) Fortalecimiento de los contratos formativos<sup>60</sup> cuyo atractivo reside en la escasa retribución del trabajador que será de entre el 60% y 75% del salario fijado para un puesto de trabajo igual o equivalente; 9) Legalización de agencias privadas de colocación con ánimo de lucro; y 10) Contratos indefinidos de apoyo a emprendedores.

Como veníamos diciendo, lo refrendado por esta Ley hace que debemos tener sumo cuidado con los datos disponibles en relación con la mejora del empleo. Al respecto, el Banco de España (2019a), sostiene que la proporción de personas que han accedido al mercado laboral a través de un contrato temporal se incrementó entre 2009 y 2015, en línea con los mayores incentivos que las empresas obtienen por este tipo de contratación. Tal evolución, además, se muestra acompañada de una reducción sustancial en las conversiones de trabajadores temporales a indefinidos. Además, son los trabajadores temporales los que sufren en mayor

---

<sup>60</sup> En esta modalidad también se incorporan los contratos para la formación y el aprendizaje que tienen por objeto “la cualificación profesional de los trabajadores en un régimen de alternancia de actividad laboral retribuida en una empresa con actividad formativa recibida en el marco del sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo” (Art.2.2). Su duración puede ser de un año (mínimo) y hasta 3 (máximo) y se dirigen a los trabajadores jóvenes mayores de 16 años y menores de 25 que carezcan de cualificación profesional (BOE, núm. 36, 11/02/2012).

medida la destrucción de empleo. En definitiva, es posible concluir que el mercado laboral nacional sigue adoleciendo de una excesiva temporalidad y rotación del empleo, lo que repercute negativamente en la productividad y la desigualdad social en nuestro territorio.

Ahora bien, en cierta medida, las condiciones de la economía española han mejorado durante el último período (2018-2019) gracias al descenso en los tipos de interés del mercado que favorecen la deuda pública y corporativa y al abaratamiento de la financiación de hogares y para el consumo. No obstante, el mercado financiero está extremadamente influido por otros factores como las noticias macroeconómicas, la relajación monetaria de Estados Unidos, las novedades en relación con el conflicto comercial entre este país y China, o la evolución de perspectivas sobre el *Brexit* de Reino Unido; el cual invita a tener cuidado con estos datos (Banco de España, 2019b).

La situación positiva ha llevado a la Comisión Europea (2018) a dar por concluida la recesión económica y financiera cuya evidencia responde a una mejora de la productividad respecto a otros países –como Estados Unidos–, una recuperación de la inversión, una mayor demanda de consumo, una mejora de las finanzas públicas y una mayor creación de empleo. Sin embargo, en consonancia con los datos del territorio nacional, se perciben notables diferencias entre los ritmos de crecimiento de los distintos países comunitarios, pese a que tal dispersión ha disminuido a su nivel más bajo desde la Unión Monetaria. En este sentido, los principales riesgos para una mejora económica son: el lento crecimiento de la productividad; la desigualdad de ingresos y la limitada reducción de la pobreza; disparidades regionales y territoriales; elevado endeudamiento público y privado; y otros desequilibrios macroeconómicos en la zona euro.

En su mayoría, la ‘Gran Recesión’ ha dado paso a consecuencias laborales y sociales que se siguen manteniendo en muchos países. En lo referente al desempleo, la tasa en muchos Estados miembros sigue estando a niveles anteriores a los de la crisis, especialmente en lo referente al paro de larga duración (Parlamento Europeo, 2019a). Además, la crisis ha afectado, de manera muy grave, a ciertos colectivos como los jóvenes que están experimentando períodos más prolongados de desempleo, contratos temporales o la precarización generalizada de sus condiciones de trabajo durante los años más críticos y formativos de sus vidas profesionales (Baldwin et al. 2015).



Asimismo, conviene mencionar que, aún con los avances, Europa tiene muchos frentes abiertos, algunos de ellos de imperiosa necesidad para la continuidad del proyecto comunitario. Los retos venideros no solo se relacionan con desafíos sociopolíticos y económicos (como la migración y la crisis de los refugiados), sino también con recuperar el sentimiento de unión que la crisis económica ha deteriorado, dejando una sensación de inseguridad e incertidumbre entre todos los ciudadanos europeos con las instituciones público-privadas y sus responsables políticos, de muy difícil recuperación. Así, la lenta recuperación de las tasas de empleo, diez años después de la crisis ha suscitado preocupaciones entre los ciudadanos europeos sobre la dirección que debe adoptar la UE en materia económica y ha contribuido al aumento del Euroescepticismo (Vlachos & Bitzenis, 2019).

Esta cuestión pudo ser el germen de la *Declaración de Bratislava* (Consejo Europeo, 2016) en la que los Estados miembros declararon que estamos ante un momento crítico para el imaginado ‘proyecto europeo’. En este contexto, la unión para trabajar por la paz y la seguridad es más que imprescindible si queremos hacer frente a visiones extremistas. Para ello, se traza una hoja de ruta en distintos ámbitos, sobresaliendo el control de la migración, así como la lucha contra el terrorismo y la inseguridad económica y social.

Consiguientemente, la Comisión Europea (2018) marca una serie de retos a corto y largo plazo para el logro de una *Europa más fuerte en un contexto de incertidumbre*, destacando el aumento del proteccionismo y las tensiones sociopolíticas que afectan a las relaciones comerciales; la inadecuación de las capacidades y la escasez de mano de obra en algunos países y sectores; la migración; la lenta difusión tecnológica; el aprovechamiento del potencial crecimiento de la digitalización; mitigación del cambio climático, y la utilización sostenible de los recursos naturales. Estas metas concuerdan, en gran parte, con las ya establecidas en el *Libro Blanco sobre el Futuro de Europa* (Comisión Europea, 2017a) en el que se asumen distintos escenarios para la consecución de los siguientes objetivos para el año 2025: mercado único y comercio; unión económica y monetaria; *Schengen*, migración y seguridad; política exterior y defensa; presupuesto de la UE y capacidad de obtención de resultados.

Todos estos objetivos se suman a desafíos, ya ineludibles, cuya respuesta es nuclear para la sostenibilidad de la economía europea y la reducción de las desigualdades sociales en un sistema eminentemente neoliberal. En primer lugar, es imprescindible una unión de los países comunitarios frente a ideologías, visiones y tendencias extremistas y populistas a la hora de



afrontar asuntos como la migración, los choques financieros que constituyen un desafío en el actual curso de integración europea (Baldwin et al., 2015; Vlachos & Bitzenis, 2019).

En segundo lugar, es una necesidad impostergable frenar el cambio climático en los márgenes de una situación crítica mundial, para lo cual los Estados miembros se han comprometido a través del Pacto Verde de la UE (*The European Green Deal*) con actuaciones en los ámbitos de: energía limpia, reducción total de la emisión de gases invernadero, industria sostenible, renovación y construcción eficiente, movilidad sostenible, biodiversidad o stop a la contaminación, poniendo como límite el año 2050 (Comisión Europea, 2019a).

En tercer lugar, la resolución del impacto de la salida del Reino Unido de la UE en marzo del 2020 (*Brexit*) puede tener un impacto negativo sobre la política de cohesión y en el crecimiento europeo, particularmente en algunas regiones comunitarias como Irlanda (Parlamento Europeo, 2019a). Trabajos recientes calculan, a corto plazo, la incertidumbre va a comportar un efecto negativo en la inversión y la exportación, que se compensará por unas menores tasas de interés y tipos de cambio (Mathieu, 2020). En cuarto lugar, el afrontamiento de los riesgos externos que van desde el auge de China en la cadena de valor mundial hasta la irrupción de Estados Unidos en el orden económico de la postguerra a través del proteccionismo comercial, lo que hace que la UE tenga que afrontar un entorno mundial incierto que muta de manera muy rápida (Comisión Europea, 2018a).

Por último, la aparición de la enfermedad COVID-19 (Coronavirus) en Wuhan (China) a finales de 2019 y cuya evolución está teniendo lugar en el año 2020, extendiéndose a casi a todas las partes del mundo –con especial incidencia en la Comunidad Europea–, está repercutiendo de manera muy preocupante sobre la economía global, afectando a las tasas de desempleo y al aumento de la exclusión social. Esta enfermedad está causando miedo e incertidumbre, golpeando los mercados globales cuyo impacto ha alterado el crecimiento y ha provocado una caída sustancial del mercado financiero e incluso del precio del petróleo (Albulescu, 2020).

### **3.1.2 Desempleo y recesión económica: un análisis de la situación socioeconómica contemporánea**

El impacto de la ‘Gran Recesión’ (2007-2008) se hizo notar en un entorno mundial de incertidumbre. En tiempos de inestabilidad económica, el desempleo es el único resultado

posible de unas condiciones socioeconómicas que se precipitan exponencialmente. Desde los parámetros de la teoría económica tradicional, el empleo<sup>61</sup> se define por el vínculo entre la oferta y la demanda de trabajo. En consecuencia, el aumento del desempleo significa un exceso de oferta de trabajo (traducido en un mayor número de personas que buscan empleo) sobre su demanda (el número de trabajadores que necesitan contratar las empresas). Ahora bien, las fluctuaciones en las tasas de desempleo no tienen como único origen el excedente del lado de la oferta, sino también otras cuestiones de carácter económico y social como el cambio tecnológico o la rigidez salarial, entre otros (Junankar, 2016).

En conjunto, la existencia de un gran número de personas en situación de desempleo es uno de los principales síntomas de un declive en el sistema productivo, lo que se asocia además a grandes pérdidas en el Producto Interior Bruto (PIB)<sup>62</sup> (Junankar, 2016). Asimismo, la disminución de la productividad se asocia a un aumento de la deuda pública. Y es que el menor pago de impuestos por parte de los ciudadanos junto con el aumento de las prestaciones y subsidios por desempleo ocasiona una acentuación de la deuda gubernamental (Keeley & Love, 2011).

En términos absolutos, la recesión tuvo como resultado una intensificación del desempleo en los países de la OCDE provocando más de 17 millones de personas sin trabajo en 2010, lo que supone el nivel más alto de destrucción de empleo desde épocas de la postguerra (Keeley & Love, 2011). De igual modo, en la Unión Europea, las tasas de paro se agudizaron en prácticamente todas las regiones comunitarias, aunque con altas variaciones entre ellas (Monastiriotis, 2018).

En el caso de España, la sucesión de dos recesiones (2007-2008 y la producida en 2010 en la Eurozona) junto con la burbuja inmobiliaria detonó un elevado grado de destrucción de empleo entre 2008 y 2013, llegando a alcanzar en este último año un máximo de casi un 27% (Banco de España, 2017). Es más, si se realiza una comparación de la tasa de desempleo en España con la de los países que integran la OCDE y la UE, los datos exhiben un aumento

---

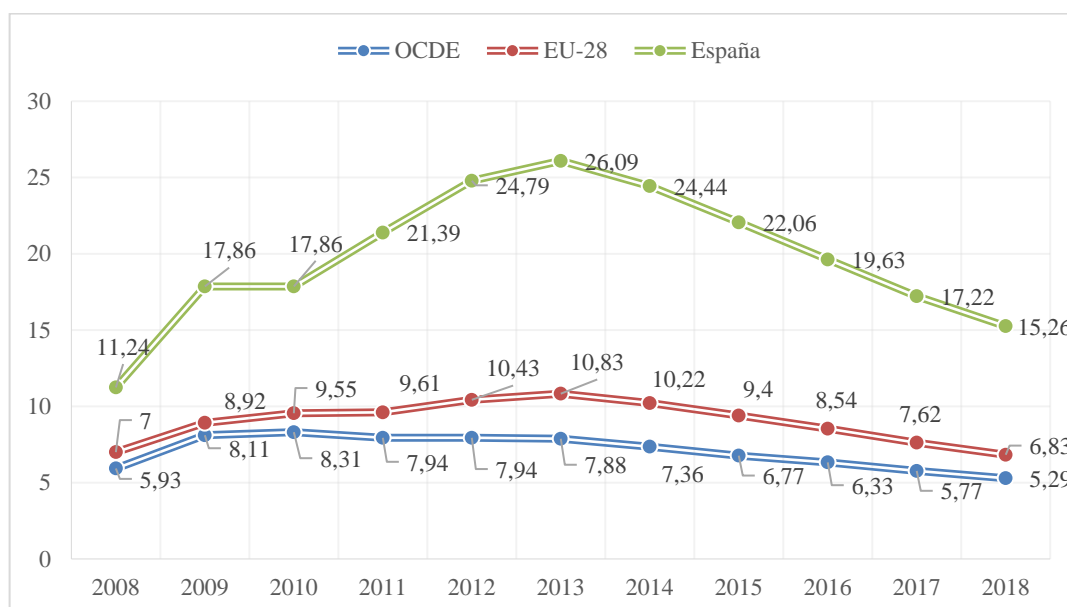
<sup>61</sup> Según la Encuesta de Población Activa (INE, 2020a), la población empleada o ocupada son las personas de 16 o más años que han estado trabajando durante al menos una hora a cambio de una retribución en dinero o especie o quienes teniendo trabajo han estado temporalmente ausentes del mismo por enfermedad, vacaciones, etcétera; y la población desempleada o parada son las personas de 16 o más años que han estado sin trabajo, disponibles para trabajar y buscando activamente empleo.

<sup>62</sup> El PIB a Precios de Mercado, desde la óptica de la producción, es el saldo entre la producción de bienes y servicios y el consumo intermedio, más el IVA que grava los productos y los impuestos netos vinculados a la importación con exclusión del impuesto sobre el valor añadido (IVA) (INE, 2008).

extremo del desempleo en nuestro país que llega, en algunos casos, a alcanzar el doble que la media europea e internacional (Figura 7).

**Figura 7**

*Evolución de la tasa de desempleo (2008-2018). OCDE, UE-28 y España (%)*



Fuente: elaboración propia a partir de *Unemployment rate* (OCDE, 2020a). Este indicador mide el número de personas desempleadas, esto es, aquellas que informan no tener trabajo, estar disponibles para trabajar y han tomado medidas activas para encontrar trabajo en las últimas cuatro semanas previas a la realización de la encuesta.

Como se evidencia en la Figura 7, el cómputo del desempleo en la OCDE<sup>63</sup> y la UE es muy inferior a la media nacional, lo que revela una clara divergencia entre los datos de ocupación de los distintos países. De acuerdo con Boeri y Jimeno (2015) el paro no solo es muy elevado en la Eurozona, sino que también se reparte de manera muy desigual entre territorios y grupos poblacionales (en el caso de España entre el colectivo de jóvenes, tal y como se exhibe más adelante). Particularmente, en las regiones europeas se observan tres tendencias en el desempleo (Boeri & Jimeno, 2016):

<sup>63</sup> La OCDE está integrada por 36 países miembros de todo el mundo (América del Norte y del Sur, Europa y Asia-Pacífico): Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Chile, Corea, Dinamarca, Eslovenia, España, Estados Unidos, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, Letonia, Lituania, Luxemburgo, México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, República Eslovaca, Suecia, Suiza y Turquía (OCDE, 2019a).

- En primer lugar, los países cuya tasa de desempleo apenas se vio afectada por la crisis (Bélgica, República Checa, Alemania, Hungría, Malta, Austria, Polonia, Rumania y Reino Unido);
- En segundo lugar, países que experimentaron un aumento del desempleo por debajo de la media europea, en su mayoría seguidos de una caída en los años 2013-2014 (Dinamarca, Estonia, Francia, Luxemburgo, Países Bajos, Eslovaquia, Finlandia y Suecia);
- En tercer lugar, países que experimentaron un aumento del desempleo mayor que la media europea (Bulgaria, Letonia, Lituania, Eslovenia, Irlanda, Grecia, Croacia, Italia, Chipre, Portugal y España).

Las razones de estas diferencias se aducen según casuísticas muy distintas, aunque en última instancia responden a disparidades en la forma en que las instituciones reaccionaron a los impactos macroeconómicos y financieros de la ‘Gran Recesión’. Por un lado, las medidas implementadas fomentaron los recortes salariales, intensificando el endeudamiento de los hogares. Por otro lado, las reformas estructurales provocaron una ralentización de la mejora económica en tanto que se centraron en reducir los costes de los despidos y el ajuste de los salarios a la baja, en lugar de eliminar los impedimentos estructurales al crecimiento de la productividad en mercados laborales mal regulados. Asimismo, las instituciones europeas con capacidad de aplicar iniciativas para el cambio de orientación de las reformas y las políticas de empleo hicieron poco al respecto (Boeri & Jimeno, 2016).

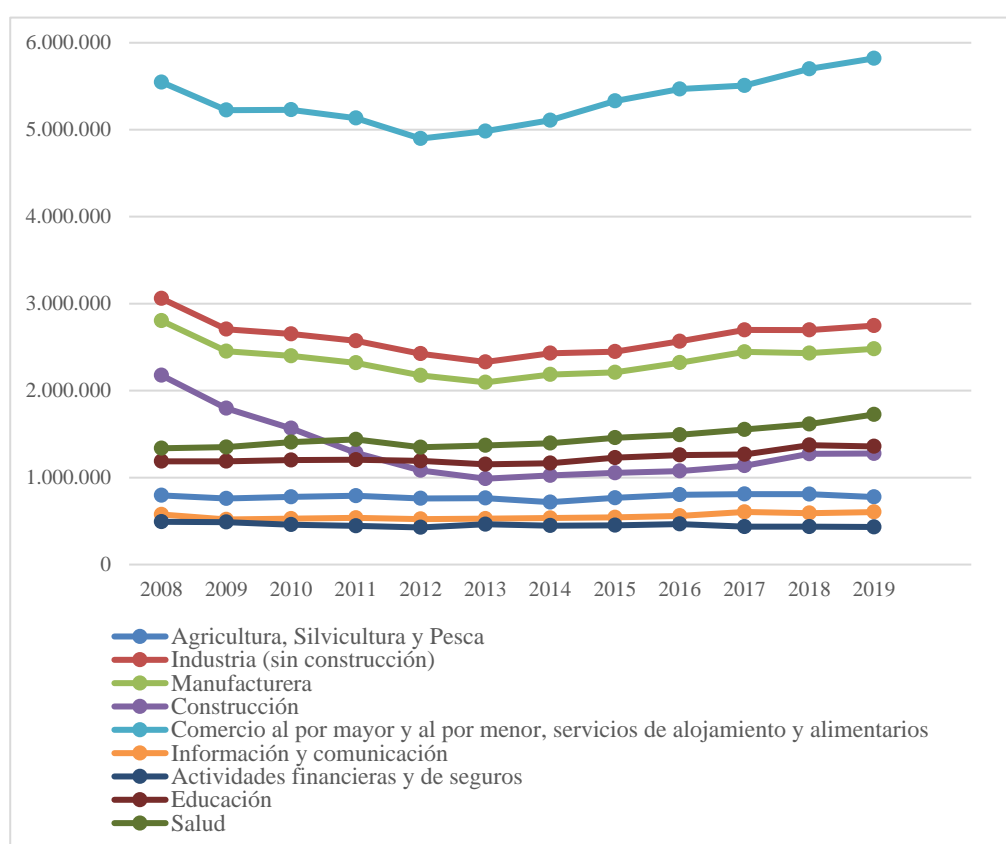
En conjunto, uno de los signos más preocupantes de la existencia de problemas estructurales en el mercado laboral es el aumento del paro de larga duración (Katz, 2010). Lógicamente, porque reduce la fuerza de trabajo y, además, porque está correlacionado con una baja ratio de empleo (Heindenreich, 2015). De modo global, la tasa de paro de larga duración en la Unión Europea entre 2008 y 2014, experimentó un notable incremento, afectando a más de 12 millones de personas (Comisión Europea, 2019b).

En España, la tasa de desempleo de larga duración llegó a alcanzar un máximo del 52% en 2014 y, en el año 2018, todavía se situaba en un 41% (OCDE, 2020b), lo que revela que cerca de la mayoría de las personas desempleadas llevaban al menos 12 meses sin trabajar. Para nuestro país, el análisis de Bentolila, García-Pérez y Jansen (2017) señala como perfil de riesgo las siguientes características: edad madura, escasa experiencia laboral, bajo nivel educativo y/o competencial y estar en derecho de beneficios por desempleo.

En otros términos, la crisis económica ha afectado a los distintos sectores de la economía de manera muy distinta y acompasada. En un inicio, el sector productivo más menoscabado fue el de la construcción, un hecho que se corresponde con los estudios sobre este sector, mostrando que es un 70% más sensible a los efectos de una recesión. Progresivamente, el impacto de esta coyuntura se extendió a la industria y al comercio, así como a otros sectores de la economía (Keely & Love, 2011). En el caso de España, la evolución de la tasa de empleo por actividad económica indica una orientación similar a la del contexto internacional (véase Figura 8).

**Figura 8**

*Evolución de la tasa de empleo por actividad económica en España (2008-2018, Número de personas)*



Fuente: elaboración propia a partir del indicador *Full-time and part-time employment by sex and economic activity (from 2008 onwards, NACE Rev. 2)* (Eurostat, 2020a).

Tal y como se observa, uno de los sectores productivos más afectados en España por la recesión es el de la construcción, alcanzando un menor número de trabajadores en el año 2013 (de 2.175.300 en 2008 a 987.500 en 2013). De igual manera, se observan importantes caídas en el sector del comercio, los servicios de alojamiento y alimentarios (con un mínimo histórico en

2012), en el industrial y manufacturero (ambos con mínimos en el año 2013). Del mismo modo, en estos sectores los niveles de actividad son inferiores a cuando comenzó la crisis económica en 2008, lo que es señal de que todavía no se ha alcanzado la recuperación en nuestro país. Por otra parte, se constata un cierto equilibrio de actividad en los sectores de la información y comunicación, la educación, la salud y las finanzas; en este último, los empleos se mantienen a pesar del colapso del sistema bancario.

La mayor afectación de determinadas actividades económicas a condiciones cíclicas tiene como causa principal la segmentación del mercado laboral, que se refleja en tres dimensiones principales: la polarización, la dualización y la marginalización en el mercado laboral (Heidenreich, 2015). En particular, los sectores productivos más afectados por el desempleo tienden a ser los ocupados por personas con baja cualificación y salarios (comercio, industria, alojamiento, etc.) frente a los que ocupan personas con una alta cualificación y salarios que tienden a mantener su tasa de actividad (finanzas, información y comunicación...) (Bonoli, 2009; Heidenreich, 2015). La polarización en el mercado de trabajo no solo es un hecho desde los años 90, sino que se ha acentuado en los últimos tiempos a causa del cambio tecnológico, la globalización y la deslocalización, que provocan importantes modificaciones en las estructuras del empleo (Goos, Manning, & Salomons, 2014). Lo que resulta de esta situación es una clara marginalización, esto es, un mercado de trabajo desigual que provoca una persistencia del desempleo y de la exclusión social entre los individuos más desaventajados dentro del mercado laboral (Bonoli, 2009; Heidenreich, 2015).

Así pues, la incidencia del desempleo es desigual en función del sector productivo en el que el trabajador esté ocupado, pero tal efecto varía también de acuerdo con otras variables como el género, la edad, la cualificación o el tipo de contrato. En cuanto al género, la ‘Gran Recesión’ ha impactado más en los hombres que en las mujeres, lo que se asocia a altas tasas de despido en los sectores de la construcción, industrial y manufacturero, donde el grupo masculino está sobrerrepresentado (Keely & Love, 2011). Además, en el contexto nacional, la probabilidad de este colectivo para encontrar trabajo es menor que la del grupo de mujeres (De la Rica & Rebollo-Sanz, 2017). En el panorama comunitario, el grupo más afectado ha sido el de hombres jóvenes (15-24 años) cuya tasa de paro se vio incrementada de manera significativa (Verick, 2011).

No obstante, la cifra de participación de las mujeres en el mercado laboral sigue siendo inferior a la de sus iguales hombres (Congregado, Carmona, Golpe, & Van Stel, 2014). Además, las mujeres ejercen mayoritariamente puestos de trabajo a tiempo parcial y de carácter temporal, se concentran en un número pequeño de ocupaciones e industrias, su participación en trabajos bien remunerados es menor y sus salarios e ingresos medios son inferiores a los del colectivo masculino (Bonoli, 2009; Cebrián & Moreno, 2015). La cuestión se agrava si tenemos en cuenta el mercado laboral español en el que todavía se mantiene, en parte, el modelo tradicional de ‘hombre-sostén de la familia’. Así, la formación familiar y la maternidad se vinculan a una fuerte disminución del empleo femenino, a pesar del aumento de las tasas de participación a medida que los grupos de mujeres más jóvenes avanzan en su vida laboral (Cebrián & Moreno, 2015). En este sentido, una de las principales barreras es el cuidado de los hijos, pues en países como Italia y España –y en menor medida Francia– la atención de niños en edad preescolar reduce la tasa de empleo de las mujeres (Anxo, Fagan, Cebrian, & Moreno, 2007). Como consecuencia, las mujeres están durante mucho más tiempo fuera del mercado laboral, lo que repercute negativamente en sus salarios y en la brecha salarial de género (Cebrián & Moreno, 2015).

Del mismo modo, la edad se ha demostrado un factor condicionante en el desempleo. Junankar (2016) señala que, en etapa de crisis económica, las tasas de paro son especialmente intensas entre la juventud (así como entre los migrantes), los cuales se ven condicionados, entre otros, por su falta de experiencia laboral. Este argumento es apoyado por otros estudios, en los que se reconoce una mayor sensibilidad de los jóvenes a sufrir períodos de desempleo, con cifras que suelen estar muy por encima de la media del resto de grupos poblacionales (Verick, 2011). En concreto, organizaciones mundiales estiman para el colectivo juvenil una probabilidad tres veces mayor de encontrarse en situación de desempleo frente al resto de los grupos etarios (OIT, 2020a).

Cabe apuntar que uno de los principales factores de variabilidad en las tasas de desempleo en Europa es su alta concentración entre el colectivo de jóvenes. Es más, el aumento del paro y su dispersión entre grupos sociodemográficos son dos fenómenos interrelacionados (Boeri & Jimeno, 2016). Al respecto, el análisis de Escudero, Kühn, López y Tobin (2018) informa de dos tendencias en relación con las tasas de desempleo de la juventud (15-24 años) en el panorama comunitario. De un lado, los países del Oeste y Norte de Europa con tasas de desempleo de la juventud comparativamente bajas (las excepciones son Bélgica, Francia,

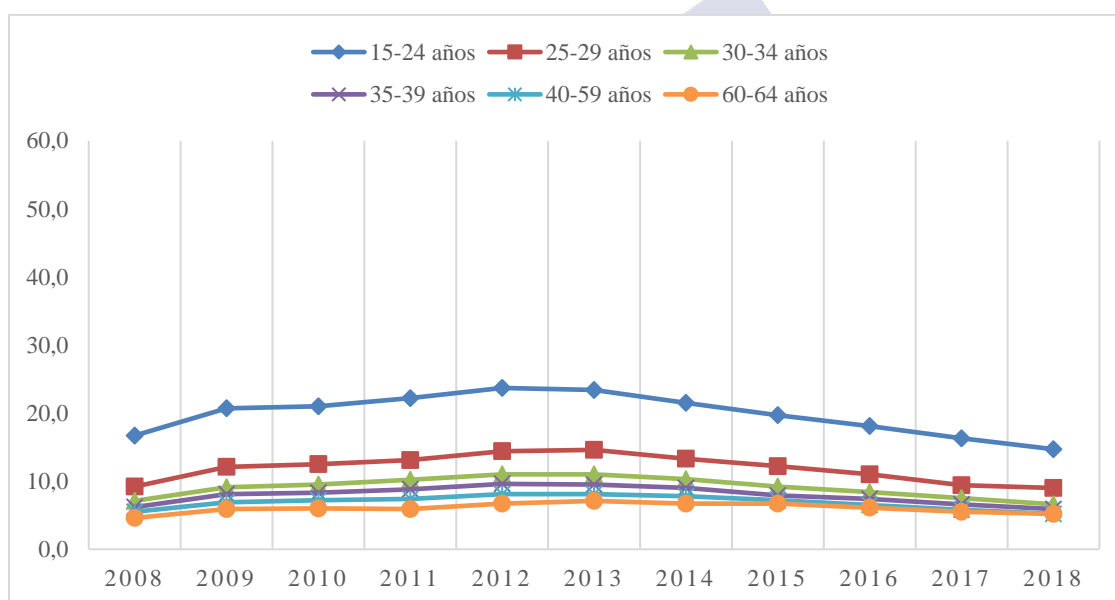


Finlandia, Irlanda y Suecia en las que las tasas de desempleo para el año 2015 estaban por encima del 20%). De otro, los países del Este y Sur de Europa en los que el desempleo juvenil permanece muy elevado, particularmente en esta última zona (en Italia, Serbia, Croacia, Macedonia, España, Grecia y Bosnia-Herzegovina las tasas se situaban por encima del 40%).

La limitada ocupación laboral de la juventud se muestra en las tasas de desempleo por franjas etarias tanto el espacio europeo como en el nacional, aunque con ciertas discrepancias. Aun así, en ambos casos el porcentaje de jóvenes en paro (15- 24 y 25-29 años) supera, con gran diferencia, al de adultos (40-59 y 60-64 años) (Figuras 9 y 10).

**Figura 9**

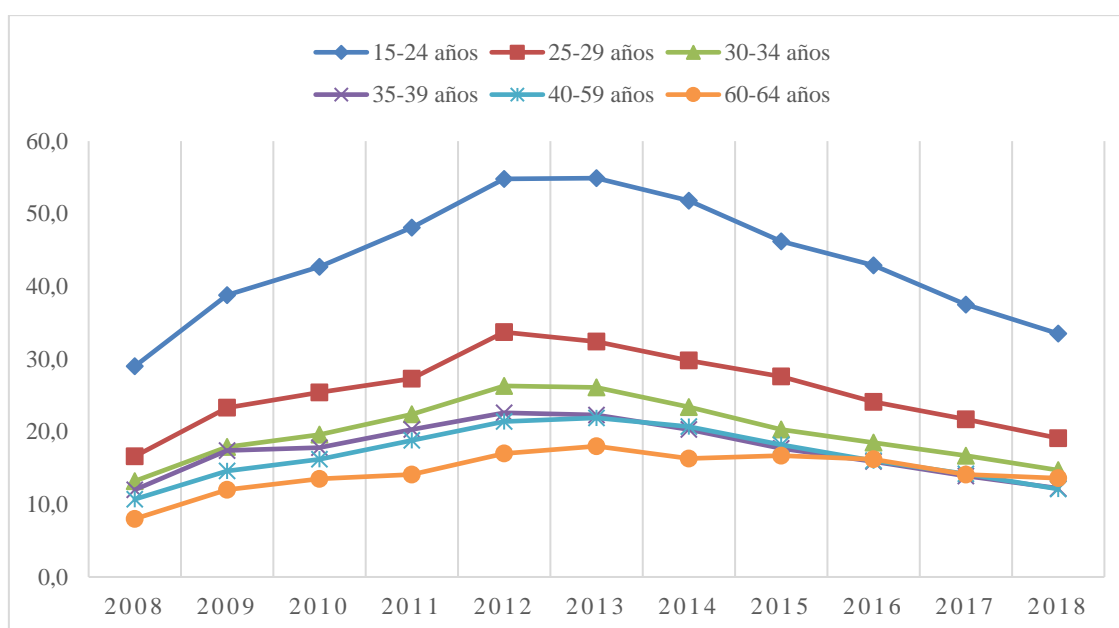
*Tasa de desempleo por grupos de edad (2008-2018). EU-28 (%)*



Fuente: elaboración propia a partir del indicador *Unemployment rates by sex, age and educational attainment level (%)* (Eurostat, 2020b).

**Figura 10**

*Tasa de desempleo por grupos de edad (2008-2018). España (%)*



Fuente: elaboración propia a partir del indicador *Unemployment rates by sex, age and educational attainment level (%)* (Eurostat, 2020b).

De las anteriores figuras se extraen interesantes conclusiones en relación con el contexto geográfico, la edad y su influencia en el desempleo. En primer lugar, los datos europeos evidencian una exposición al paro mucho menor que en el caso español, lo que se manifiesta en dos cuestiones: 1) La concentración de los datos en la parte inferior de la figura en Europa (véase Figura 9) y la extensión homogénea de los mismos en torno a los ejes en España<sup>64</sup> (véase Figura 10); 2) El porcentaje máximo de desempleo en Europa llega al 23.7% para los jóvenes de 15-24 años, mientras que en España alcanza un 54.9% para esta misma franja etaria, con una distancia de más de 20 puntos porcentuales.

Del mismo modo, preocupa en la situación española el porcentaje de jóvenes en desempleo de 25-29 años (33.7% en 2012) y, en menor medida, el de 30-34 años (26.3% en 2012). En ambos grupos etarios, las diferencias con Europa vuelven a ser importantes, con una distancia de casi 20 puntos porcentuales con relación al primero (14.4% en 2012) y de 16 puntos porcentuales con respecto al segundo (9.6% en 2012). Asimismo, se observa el escaso impacto del desempleo en Europa y España para el colectivo de adultos que, o bien se mantiene, o bien

<sup>64</sup> Para la visualización óptima de las diferencias en los datos de desempleo expuestos en las Figuras 6 y 7 se ha utilizado el mismo punto máximo en sus ejes (60%).

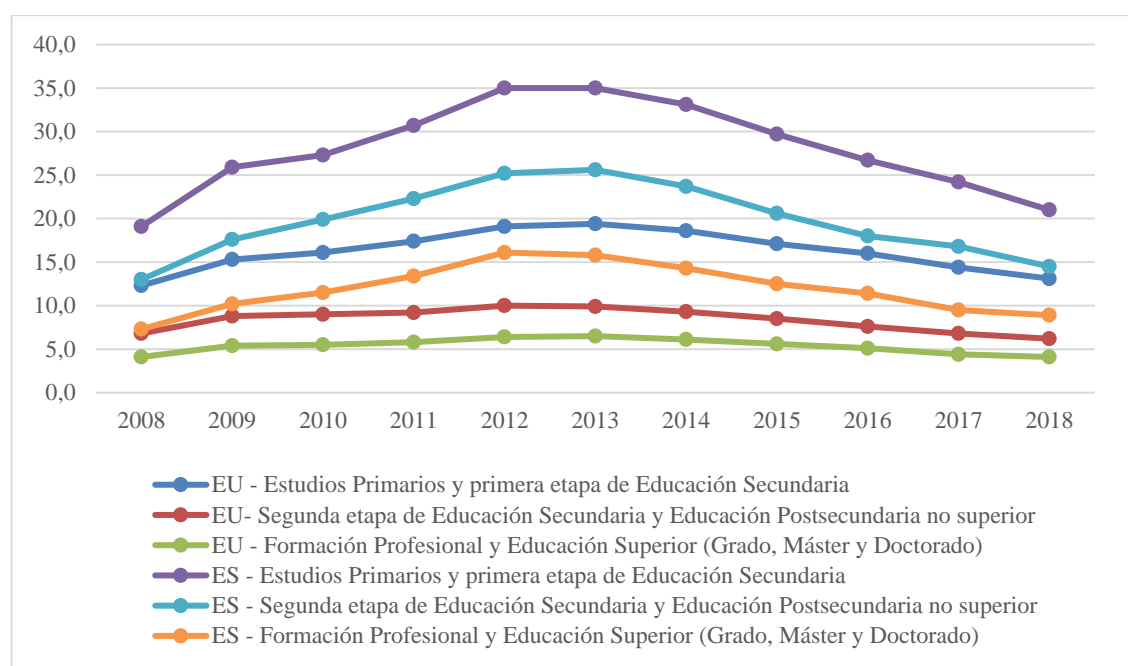
aumenta ligeramente. Al respecto, Boeri & Jimeno (2015) exponen que, frente a recesiones anteriores, la explosión del desempleo juvenil se relaciona con una fuerte congelación de la contratación y destrucción de los empleos ocupados por los jóvenes, mientras que progresivamente el empleo aumenta entre los trabajadores de más edad.

Como decíamos, las figuras muestran una influencia del paro mucho menor en el escenario comunitario, mostrando la clara variabilidad de esta condición entre las regiones europeas. Así pues, no solo ser joven es un factor determinante en el desempleo (Bell & Blanchflower, 2011; Verd, Barranco, & Bolívar, 2019; Verick, 2011), sino también residir en un país específico (Boeri & Jimeno, 2016). Tales condicionantes han de ser tenidos en cuenta a la hora de establecer políticas de choque en el desempleo, pues sus consecuencias incluyen un mayor riesgo de pobreza y/o exclusión social (Escudero et al., 2018). Es un punto este que se pone de manifiesto en el último informe sobre el estado de la pobreza en España, destacando la elevada tasa AROPE (*At Risk Of Poverty and/or Exclusion*) entre los jóvenes de 16 a 29 años (33.8%) (Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social, 2019).

De manera similar, en el desempleo se ven implicadas otra serie de variables, caso del nivel formativo o el tipo de contrato que, de igual manera, pueden condicionar el tipo de inserción en el mercado laboral (por ejemplo, el mantenimiento de las condiciones precarias durante mucho tiempo o, por el contrario, el desempeño continuo de empleos de carácter estable). Para su análisis específico, conviene ahondar en los siguientes aspectos: a) La tasa de desempleo por nivel educativo alcanzado en el escenario europeo y nacional (Figura 11); b) Los datos de fluctuación de la temporalidad en el empleo tanto en Europa como en España (Figura 12); c) La relación entre el nivel educativo alcanzado y la temporalidad en la contratación (Figura 13).

**Figura 11**

*Tasa de desempleo por nivel educativo alcanzado (2008-2018). Europa-28 y España (%)*



Fuente: elaboración propia a partir del indicador *Unemployment rates by sex, age and educational attainment level (%)* (Eurostat, 2020b). Los niveles educativos se sustentan en la clasificación ISCED-2011 (UNESCO, 2011) para su equivalencia en España consúltase el CNED-2014 (INE, 2016a).

En primer lugar, como aparece en la figura 11, la mayor incidencia del desempleo se coloca del lado de las personas con estudios primarios, tanto en España (con máximos en 2012 y 2013 de 35%) como en Europa (con máximos en 2012 y 2013 que superan el 25%). En este sentido, los menores porcentajes se encuentran en las etapas de formación profesional, así como de educación superior, y educación secundaria y postsecundaria en la Eurozona. A estos resultados comunitarios le sigue el nivel de educación superior en España, lo que indica que los datos en relación con este colectivo en nuestro país no son tan buenos como cabría esperar.

Son varios los estudios que coinciden en la alta concentración del desempleo en las personas con baja formación (Junankar, 2016; OIT, 2020b). Como principales razones se atribuyen, de una parte, que la educación superior conduce a la acumulación de capital humano asociado a una mayor productividad, evitando que las empresas despidan a estos trabajadores (Núñez & Livanos, 2010); y, de otra, que la menor formación, además de ser sinónimo de baja productividad, también es síntoma de obsolescencia de competencias, que son indispensables en un mercado tecnológico y posindustrial (Bonoli, 2009; Junankar, 2016). En el trabajo de

Graetz y Michaels (2018), se constata que la decisión de introducir mecanismos de robotización en los mercados de trabajo genera cierta controversia pues, aunque supone una mejora al crecimiento anual de la productividad laboral, a su vez contribuye a una reducción importante del empleo entre las personas con menor formación. Otra explicación alternativa del elevado paro que experimenta el colectivo de personas con baja formación es su sobrerrepresentación en sectores gravemente afectados por la destrucción de empleo como la construcción (Verick, 2011). En este sentido, desempeñar puestos de trabajo en actividades económicas e industrias concretas, y tener baja formación, supone no solo un mayor riesgo de desempleo, sino también una mayor exposición a recortes salariales, lo que contribuye a la desigualdad entre estos trabajadores y, en consecuencia, a su vulnerabilidad en un escenario de incertidumbre (Rychly, 2011).

Cabe señalar que la tasa de paro se ha incrementado también, y aunque de manera más leve, entre las personas con estudios superiores (véase España en la Figura 8). La literatura disponible recoge como principales motivos: el aumento de trabajadores con credenciales de educación superior, los desajustes entre la oferta y la demanda de trabajo en determinados sectores productivos (especialmente en términos competenciales), y/o las carencias asociadas de las instituciones universitarias al respecto<sup>65</sup> (Moreau & Leathwood, 2006; Teichler, 1999).

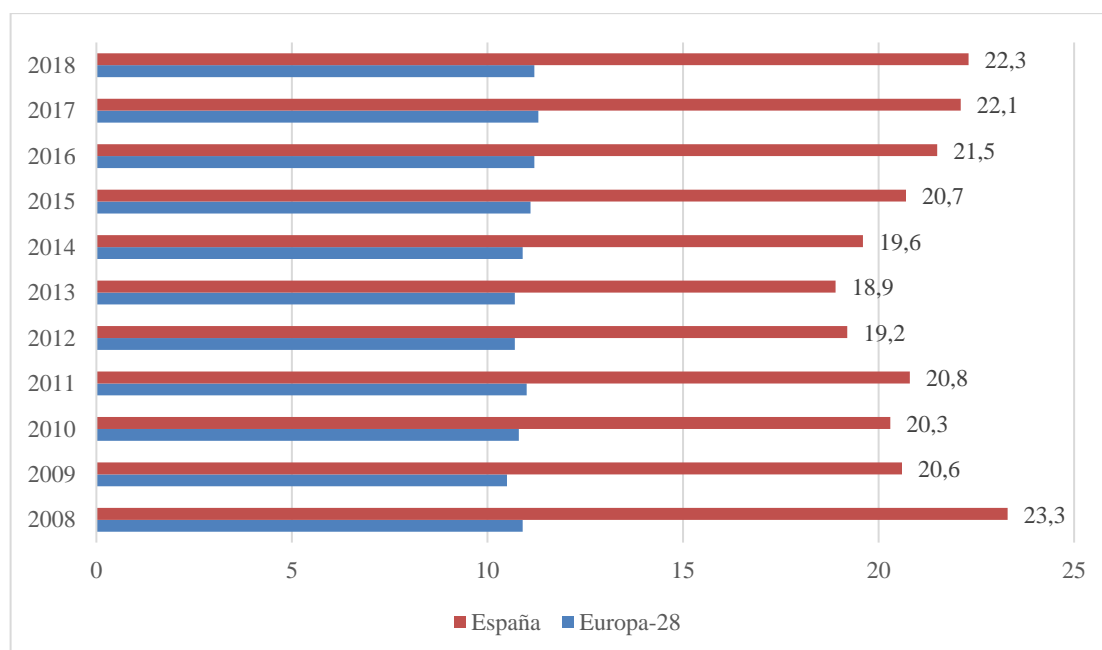
Con todo, las perspectivas profesionales de las personas con educación superior son mucho mejores que las de las personas con baja formación. En particular, Núñez y Livanos (2010) refieren un efecto global de la educación superior en la reducción de la probabilidad de sufrir desempleo de corta y larga duración, aunque en este última el impacto es más débil. En lo esencial, algunas áreas de conocimiento son más efectivas para evitar el desempleo de corta duración como la educación, la ingeniería, la salud, los servicios o el turismo, mientras que otras parecen ser particularmente efectivas para la prevención del desempleo de larga duración, caso de las ciencias, la biología, la informática, y las relacionadas con el sector sanitario.

---

<sup>65</sup> Todos estos aspectos se profundizarán durante el Capítulo 4 de esta Tesis Doctoral.

**Figura 12**

*Trabajadores temporales como porcentaje del total de empleados (2008-2018). EU-28 y España (%)*



Fuente: elaboración propia a partir del indicador *Temporary employees as percentage of the total number of employees* (20-64 años) (Eurostat, 2020c). Un trabajo puede considerarse de carácter temporal, si tanto el empleador como el empleado acuerdan que su final se decide por reglas objetivas (generalmente escritas en un contrato de trabajo de vida limitada). Estas reglas pueden ser una fecha específica, el final de una tarea o el regreso de otro empleado que ha sido reemplazado temporalmente. Los casos típicos de contrato temporal son: personas con empleo de tipo estacional, personas contratadas bajo una bolsa de trabajo; o personas con contratos de formación específicos (Eurostat, 2020d).

En segundo lugar, es clara la intensa temporalidad en el mercado de trabajo nacional que, lejos de disminuir, continúa persistiendo entre los trabajadores (véase Figura 12). La diferencia es aún más preocupante si se realiza una comparación con la proporción europea, donde el empleo temporal se reduce a la mitad y en un nivel estable desde el inicio de la crisis económica. Aunque es claro que la temporalidad es una de las características que vienen reinando en el mercado laboral español desde los años 80, hasta llegar a convertirse en un problema crónico de nuestra sociedad, también es cierto que las reformas laborales han ahondado más en este asunto –caso de la última Reforma Laboral Española–, incrementando la precariedad de los trabajadores (Ortiz, 2013). Es más, la última reforma del mercado laboral en España (2012) no se ha mostrado tan eficaz ya que no ha generado demasiado empleo ni ha reducido el desempleo, ha afectado a la calidad del trabajo negativamente y ha dispuesto como modalidad fundamental

la contratación a tiempo parcial que únicamente ha servido para reducir moderadamente el incremento de las ratios de paro, redistribuyendo el empleo existente a expensas de condiciones de trabajo y salarios precarios (Cabasés, Pardell, & Strecker, 2016).

De modo general, la alta incidencia de la temporalidad en el ámbito privado es resultado de varios factores, entre los que destacan el impulso de la contratación temporal y la generación de prácticas empresariales de gestión laboral de precarización que no han sido adecuadamente sancionadas, así como las debilidades estructurales de buena parte de las empresas (Lorente & Guamán, 2018).

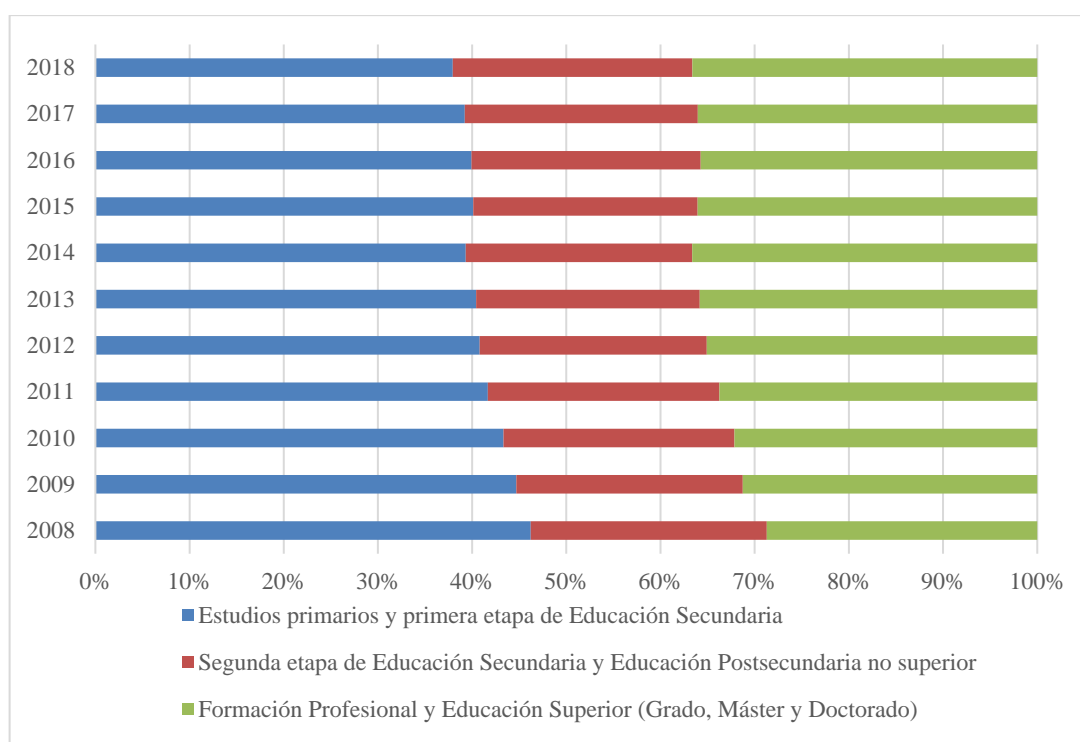
Aunque tal vez la contribución más importante en la temporalidad es el extendido discurso de la ‘flexibilidad’ en un entorno normativo respaldado por el libre comercio que promueve la creación de puestos de trabajo de mala calidad, con condiciones deficientes y una escasa seguridad laboral que, además de suponer un riesgo para los trabajadores, no permite una mejora de sus condiciones de vida. Es evidente que la temporalidad atiende directamente al ámbito de la economía informal referido a aquellas actividades que no son atendidas según mecanismos formales, o donde estos son insuficientes (OIT, 2013).

En este contexto, la economía informal se ha mostrado como refugio para aquellas personas que no encuentran su hueco en la economía formal y que deben aceptar cualquier trabajo o ejercerlo por cuenta propia mediante actividades económicas limitadas o marginales. Huelga decir que en el ámbito de la economía informal, se encuentran multitud de trabajadores que no están correctamente representados por las categorías de empleo y/o desempleo, reflejando un tipo de trabajador con condiciones sumamente variadas, desde los trabajadores no registrados formalmente, hasta los empleados en situaciones precarias, caso de los trabajadores en régimen de duración determinada, a tiempo parcial o temporales (OIT, 2013).



**Figura 13**

*Trabajadores temporales por nivel educativo alcanzado en España (2008-2018) (%)*



Fuente: elaboración propia a partir del indicador *Temporary employees by sex, age and educational attainment level* (15-64 años) (Eurostat, 2020e).

Para complementar los datos de temporalidad asociados a nuestro país, se ha procedido a profundizar en el perfil del nivel formativo de aquellos trabajadores que desempeñan, en mayor medida, este tipo de trabajos (véase Figura 13). En el escenario nacional la relación entre nivel formativo y temporalidad muestra dos asuntos de carácter significativo.

El primero, en línea lo ya dicho, es la mayor tasa de temporalidad entre los trabajadores con baja formación, lo que, en gran parte, puede deberse al impulso de las reformas laborales, alegando las mejoras en la reducción del desempleo entre los trabajadores poco cualificados. Como argumentan Gebel y Giesecke (2011), tales reformas han producido más bien el efecto contrario, de modo que han elevado la exposición de las personas menos formadas a contratos de carácter temporal y no indefinidos. Por añadidura, la alta proporción de temporalidad en los contratos ha causado mayores fluctuaciones de períodos de empleo al desempleo y no al revés, efecto que se ha acentuado en las personas con menor nivel educativo, que han disminuido su tasa de salida de períodos de desempleo (Casado, Fernández, & Jimeno, 2015). En consecuencia, los mercados de trabajo posindustriales han sido el germen de importantes

diferenciaciones en términos de oportunidades de vida y profesionales para los trabajadores con baja formación, ya que una gran parte de este colectivo, o bien se encuentra desempleado o bien desempeñando contratos de tipo temporal y precario, y más expuestos a situaciones de pobreza y exclusión social (Bonoli, 2009). De hecho, en la actualidad, la pobreza está altamente representada por el grupo de personas ocupadas cuyo salario no permite disponer de los recursos necesarios para satisfacer las necesidades básicas (Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social, 2019).

El segundo tiene que ver con el alcance, cada vez mayor, de la temporalidad entre las personas con niveles educativos superiores (véase Figura 13). Teichler (1999) responde a tal cuestión informando de que las condiciones de inseguridad y precariedad en el empleo se han extendido a todos los niveles, obligando a las personas más formadas, al menos en los primeros años después de la graduación, a aceptar trabajos temporales o a tiempo parcial. Ahora bien, en el desempleo de aquellos más cualificados, también se ponen en juego otra serie de variables sociodemográficas como la edad, el género, o las variables familiares (nivel de estudios de los padres) que ocasionan en este grupo distintas trayectorias de empleo (véase, por ejemplo, el estudio de Verd et al., 2019).

En resumen, tenemos un mayor efecto del desempleo entre las personas que residen en un contexto geográfico específico, son jóvenes, tienen niveles formativos bajos y desempeñan, en su mayoría, contratos temporales. Se trata de una situación preocupante, teniendo en cuenta las dramáticas consecuencias que supone el desempleo sobre el conjunto de la población. De hecho, la existencia de altas tasas de paro impone serios costes a la sociedad en su conjunto, incrementando los problemas de salud mental y física, el clima familiar o los asuntos de carácter social (Junankar, 2016). En España, uno de los principales problemas sociales asociados a la crisis ha sido el alto número de desahucios, cuyo germen se sitúa en el endeudamiento de los hogares (Barbero, 2015).

En lo tocante a problemas de salud mental, el desempleo incrementa la tasa de personas con problemas psicológicos de gravedad clínica (depresión, ansiedad, síntomas psicósomáticos, autoestima, etc.) de un 16% a un 34%, cuyo efecto se mantiene 30 años después. Además, estos datos respaldan la suposición de que carecer de empleo no solo correlaciona con la angustia, sino que en realidad también es su causa (Paul & Moser, 2009). El desempleo ha incrementado de manera sustancial los intentos de suicidio en el panorama comunitario y nacional (Córdoba-

Doña, San Sebastián, Escolar-Pujolar, Martínez-Faure, & Gustafsson, 2014), ha expuesto a los individuos a una fuerte exclusión social y a un alto riesgo de pobreza (Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social, 2019), sin olvidar los estudios que encuentran una asociación entre paro y crimen violento (Nordin & Almén, 2017).

### **3.1.3 Factores determinantes del desempleo juvenil: el horizonte de la integración laboral de las nuevas generaciones**

Resulta claro que, desde el surgimiento de la ‘Gran Recesión’, el desempleo se ha convertido en un fenómeno global. No obstante, su efecto ha sido muy desigual entre grupos poblacionales ya que se ha concentrado de manera extremada en la población joven<sup>66</sup> (Boeri & Jimeno, 2016). Se trata de un grupo cuyas dinámicas de empleo han llevado incluso a una categorización social de ‘generación perdida’ (Verd et al., 2019). La situación actual de la juventud refiere una exclusión social multidimensional, que no solo es producto de una privación económica, sino también de ineficiencias en uno o más de los sistemas sociales que deben garantizar la plena ciudadanía: el democrático y legal dirigido a la inclusión cívica; el mercado laboral destinado a la inclusión laboral; el Estado del Bienestar promotor de la inclusión social; y el familiar y comunitario, estímulo de la inclusión interpersonal (Berghman, 1997).

La sobrerrepresentación de los jóvenes en el desempleo es un hecho desde los años 80, momento en el que la juventud sin empleo se vuelve una preocupación en la agenda política de los países industrializados<sup>67</sup> (Bell & Blanchflower, 2010). No obstante, la última coyuntura económica ha supuesto un valor añadido, lo que ha exacerbado aún más el deterioro del empleo en este colectivo. Desde este momento, el conjunto de las evidencias disponibles confluye en la misma dirección: ser joven aumenta, de modo significativo, la probabilidad de estar

---

<sup>66</sup> La emergencia del concepto de juventud como categoría distintiva se remonta al siglo XIX y se sitúa en el paso histórico de una sociedad preindustrial a una industrializada. El desarrollo del término se legitima en las sociedades occidentales a causa de ciertos factores: los efectos de la industrialización y la urbanización y los subsecuentes cambios en el mercado laboral o la mejora de las condiciones de vida, entre otros (Chisholm et al., 2011). Cabe mencionar que en nuestro estudio, ampliamos la definición estándar de juventud (15-24 años) a la franja etaria de 15 a 29 años (también se incluyen datos relativos al período de 30-34 años). Al respecto, nos encuadramos en la gran mayoría de estudios institucionales que extienden el período de edad para este colectivo (véase, por ejemplo, Comisión Europea, 2019c). La lógica de esta decisión resulta de la dilatación contemporánea en las transiciones de la juventud.

<sup>67</sup> Cabe mencionar que esta época coincide con la aparición de numerosos documentos e informes, ya citados, que destacan la integración de la educación no formal en las políticas educativas de los países cuyo foco es, sobre todo, la juventud más vulnerable.

desempleado (Bell & Blanchflower, 2010, 2011; Dietrich, 2012; Eichhorst, Hinte, & Rinne, 2013; Escudero et al., 2018; Hernanz & Jimeno, 2017; Junankar, 2016; Keeley & Love, 2011; OIT, 2020a; Vogel, 2015). Un dato al respecto es que, en 2009, el desempleo juvenil era un 8% superior a su valor en 1970 (Bell & Blanchflower, 2011). Es alarmante, también, la alta prevalencia del desempleo de larga duración entre los jóvenes, que se ha incrementado en más de un tercio en los últimos años (O'Higgins, 2015). Tal condición en el inicio de la vida laboral aumenta la probabilidad de desempeñar ocupaciones de baja y media cualificación, lo que puede traducirse en ingresos disminuidos durante el curso de la vida (Mascherini, Ledermaier, Vacas-Soriano, & Jacobs, 2017).

Son amplias las razones que sitúan al desempleo juvenil como una de las problemáticas más acuciantes de la sociedad europea (Tomic, 2018). Entre ellas, cabe resaltar su contribución a la pérdida del crecimiento económico y de la inversión en educación como perspectiva de mejora del futuro de la ciudadanía, pero también —y de modo más importante— al desgaste de la cohesión y de la estabilidad de sociedades democráticas, lo que agrava las desigualdades entre grupos y estratos sociales. Muestra de ello es la relación empírica entre malestar social y desempleo juvenil (Arancibia, 2016; Dietrich & Möller, 2016). Asimismo, el desafío del desempleo juvenil se acompaña de otro de carácter demográfico: la reducción en el número de jóvenes frente al avance en el de personas mayores. En concreto, se espera que, para 2050, las personas de edad avanzada superen a las de edad joven con todo lo que eso supone para la población activa, que es la que ha de sostener los sistemas de seguridad social (OIT, 2018).

No es de extrañar que los jóvenes vean con temor un escenario como este, pleno de incertidumbre (OIT, 2018). Como respuesta, muchos optan por buscar mejores perspectivas de futuro en otros destinos (Hanappi, 2015), lo que se refleja en el hecho de que el 70% de los flujos migratorios internacionales estén compuestos por menores de 30 años (OIT, 2017). El fenómeno de *fuga de cerebros* (*brain drain*) afecta a un gran número de jóvenes —a veces, altamente formados— que toman la decisión de emigrar en la búsqueda de nuevas oportunidades laborales, al ver reducido el potencial de sus países de origen para el crecimiento social y económico (Tomic, 2018). Por añadidura, una de las problemáticas más acuciantes para la juventud que impiden su transición a la vida adulta es la emancipación. Por ejemplo, en nuestro país, en el año 2019, únicamente el 18.9% de los jóvenes entre 16 y 19 años estaba emancipada, lo que permite concluir que prácticamente la mayoría de la juventud española sigue viviendo en el domicilio familiar. En este sentido, cabe recordar que para poder abandonar la residencia

familiar es completamente indispensable disponer de un trabajo con ciertas garantías de estabilidad (Consejo de la Juventud de España, 2019). Ello contrasta con la imagen contemporánea del empleo entre la juventud, donde tenemos un claro ‘enquistamiento’ de temporalidad y precariedad.

En conjunto, los estudios apuntan a una sensibilidad cíclica de la juventud ante el desempleo que tiende a disminuir progresivamente con la edad (Bell & Blanchflower, 2010). Son variables condicionantes de tal situación su presencia desproporcionada en empleos temporales, su alta concentración en sectores productivos específicos como la construcción (Scarpetta, Sonnet, & Manfredi, 2010), o el valor de la deuda pública en el PIB que provoca que el desempleo juvenil se focalice más en unos países que en otros (Tomic, 2018). De tal modo que el desempleo juvenil se distribuye de forma heterogénea en las regiones de la Eurozona. Y es en los países más afectados por la recesión y sus problemáticas colaterales (burbuja inmobiliaria), donde se constata un mayor impacto<sup>68</sup> (ver Tabla 6).

**Tabla 6**

*Evolución de la tasa de desempleo juvenil en la Unión Europea-28 (2012-2018) (%)<sup>69</sup>*

PAÍSES	15-24 AÑOS			25-29 AÑOS		
	2012	2018	DIFERENCIA	2012	2018	DIFERENCIA
<b>EUROPA DEL SUR</b>						
CHIPRE	27.7	20.2	-7.5	15.7	11.4	-4.3
CROACIA	<b>42.1</b>	<b>23.7</b>	<b>-18.4</b>	24.1	12.9	-11.2
ESLOVENIA	20.6	8.8	-11.8	15.0	9.0	-6
ESPAÑA	<b>52.9</b>	<b>34.3</b>	<b>-18.6</b>	<b>31.5</b>	<b>20.4</b>	<b>-11.1</b>
GRECIA	<b>55.3</b>	<b>39.9</b>	<b>-15.4</b>	<b>37.4</b>	<b>28.5</b>	<b>-8.9</b>
ITALIA	<b>35.3</b>	<b>32.2</b>	<b>-3.1</b>	<b>18.1</b>	<b>19.7</b>	<b>1.6</b>
MALTA	13.8	9.1	-4.7	5.4	2.7	-2.7
PORTUGAL	<b>37.9</b>	<b>20.3</b>	<b>-17.6</b>	20	9.3	-10.7
<b>EUROPA DEL ESTE</b>						
BULGARIA	<b>28.1</b>	<b>12.7</b>	<b>-15.4</b>	15.9	6.2	-9.7
ESLOVAQUIA	<b>34.0</b>	<b>14.9</b>	<b>-19.1</b>	17.9	8.7	-9.2
HUNGRÍA	<b>28.2</b>	<b>10.2</b>	<b>-18</b>	13.8	4.4	-9.4
REPÚBLICA CHECA	<b>19.5</b>	<b>6.7</b>	<b>-12.8</b>	8.9	3.1	-5.8
RUMANÍA	22.6	16.2	-6.4	10.3	6.1	-4.2
POLONIA	<b>26.5</b>	<b>11.7</b>	<b>-14.8</b>	13.1	5.0	-8.1

<sup>68</sup> Conviene recordar que la causa principal de la alta divergencia de las tasas de desempleo entre países europeos es su alta incidencia en el colectivo juvenil (Boeri & Jimeno, 2016).

<sup>69</sup> Algunos autores prefieren utilizar ratios en lugar de tasas para el análisis del desempleo juvenil. Las tasas aportan cifras mayores porque su medición se basa en el número de desempleados jóvenes dividido por el número total de jóvenes de la población activa (empleados y desempleados). Por su parte, las ratios utilizan como denominador la población juvenil total (incluyendo las personas en educación y formación) por lo que su resultado suele ser bastante menor (O'Reilly et al., 2015).

PAÍSES	15-24 AÑOS			25-29 AÑOS		
	2012	2018	DIFERENCIA	2012	2018	DIFERENCIA
<b>EUROPA DEL OESTE</b>						
ALEMANIA	8.0	6.2	-1.8	6.5	4.6	-1.9
AUSTRIA	9.4	9.4	0	6.5	5.5	-1
BÉLGICA	<b>19.8</b>	<b>15.8</b>	<b>-4</b>	11.1	7.8	-3.3
FRANCIA	<b>23.7</b>	<b>20.8</b>	<b>-2.9</b>	12.6	12.5	-0.1
LUXEMBURGO	18.8	14.2	-4.6	6.7	7.7	1
PAÍSES BAJOS	11.7	7.2	-4.5	5.6	3.3	2.3
<b>EUROPA DEL NORTE</b>						
DINAMARCA	15.8	10.5	-5.3	11.4	8.9	-2.5
ESTONIA	20.9	11.8	-9.1	10.8	4.0	-6.8
FINLANDIA	19.0	17.0	-2	8.9	8.4	-0.5
IRLANDA	<b>30.8</b>	<b>13.8</b>	<b>-17</b>	17.9	6.9	-11
LETONIA	<b>28.5</b>	<b>12.2</b>	<b>-16.3</b>	14.6	9.6	-5
LITUANIA	<b>26.7</b>	<b>11.1</b>	<b>-15.6</b>	14.3	4.7	-9.6
REINO UNIDO	21.2	11.3	-9.9	8.7	4.4	-4.3
SUECIA	23.6	17.4	-6.2	9.5	7.2	-2.3

Fuente: elaboración propia a partir de *Unemployment rates by sex, age and educational attainment level* (%) (Eurostat, 2020b). Se selecciona el año 2012 como momento crítico de la crisis en la UE y el año 2018 como último período con datos disponibles. Se emplea la agrupación de países por regiones establecida por la OIT (2019).

En efecto, el desempleo juvenil está condicionado por la situación geográfica de referencia. Como se advierte, el impacto de la crisis se hace más agudo en los países del Sur de Europa, con distribuciones porcentuales muy elevadas, alcanzando el 50% en España y Grecia, 40% en Croacia, y 35% en Italia y Portugal (15-24 años). Un dato positivo al respecto es la eminente diferencia porcentual en 6 años, logrando los niveles más acusados de disminución del desempleo en toda Europa (véase España, Croacia o Portugal con cambios próximos a 18 puntos porcentuales). A pesar de las inequívocas mejoras, los países del Sur todavía mantienen bajos niveles de ocupación juvenil, fluctuando entre 20-30% para el grupo de 15-24 años y 15-30% para el de 25-29 años.

Del mismo modo, aparecen tasas crecientes de desempleo juvenil en el Este y en regiones específicas del Norte de la Eurozona. Es el caso de Bulgaria, Polonia, Irlanda, Letonia o Lituania, y muy especialmente de Eslovaquia, donde se alcanzan niveles pronunciados de paro juvenil (15-24 años). Ahora bien, en estas regiones comunitarias es irrefutable el notable descenso de estas cifras con diferencias porcentuales que oscilan entre los 14 y 19 puntos; incluso ahora sus datos son mejores que las existentes en el Sur de Europa.



Por el contrario, en el Oeste de Europa el impacto del desempleo juvenil es bastante menor, a excepción de Francia, que sigue la misma línea que los países mediterráneos (España, Grecia, Italia y Portugal) y de Bélgica, que muestra tasas de desempleo relativamente altas. La diferencia la marcan países como Alemania, Austria y los Países Bajos cuyas exiguas tasas de desempleo o bien se mantienen, o bien disminuyen y, ni siquiera llegan al 12% para los jóvenes de 15-24 años y al 6% para los de 25-29 años. La misma sintonía se observa en el Norte de Europa, donde si bien existe un porcentaje amplio de desempleo juvenil en 2012 en países como Irlanda, Letonia o Lituania, en el resto no ha sobrepasado el 25%.

Los datos revelan un deterioro pronunciado en la situación laboral de la juventud en determinados Estados miembros, mientras que otros presentan un desempeño razonablemente bueno (Dietrich & Möller, 2016). Asimismo, se extrae un cierto ‘enquistamiento’ del desempleo juvenil en los países del Sur de Europa. No es otra la tendencia que muestran las investigaciones, destacando la alta diferencia en las tasas de desempleo juvenil, con especial incidencia en el área del mediterráneo (España, Francia, Italia, Portugal y Grecia) donde las tasas son elevadas si se las compara con otras partes de Europa (Arancibia, 2016; Bell & Blanchflower, 2011; Dietrich & Möller, 2016; Eichhorst & Neder, 2014; Hanappi, 2015; Parisi, 2018).

Tales discrepancias se aducen apelando a mercados laborales rígidos, a la alta protección otorgada a los trabajadores con contratos permanentes, o la mayor disposición de las familias en estas sociedades para mantener a sus progenitores en los hogares (Bell & Blanchflower, 2011). Pero también las políticas de austeridad han jugado un papel importante al respecto. Esas políticas hicieron que los sectores privado y público no solo aumentasen el número de despidos, sino que limitaron u obviaron la contratación de nuevos trabajadores. Como consecuencia, los jóvenes se vieron obligados a permanecer más tiempo en el hogar familiar, ampliando su formación en escuelas y/o universidades (Hanappi, 2015).

En cuanto a la situación en España, sigue la misma orientación que los países del mediterráneo. El panorama general induce a una preocupación por las cifras de desempleo, que es compartida por las distintas Comunidades Autónomas. En particular, Galicia informa de una influencia del paro muy elevada, aunque algo menor, con datos porcentuales para los jóvenes de 15-24 años de 47.8% en 2012 y 29.7% en 2018 (INE, 2020b).



En términos generales, el desempleo ha afectado, en mayor medida, a los jóvenes de 15-24 años. Y es que la ocupación del grupo de 25-29 años ha sido bastante mejor en todos los escenarios, e incluso en el momento actual ha llegado a descender ligeramente en gran parte de los territorios europeos (con excepción de Luxemburgo e Italia donde ha aumentado ligeramente). Empero, sigue siendo significativo el número de jóvenes de esta franja etaria aún sin trabajo en el Sur de Europa (entre un 20 y un 30% en Grecia, España o Italia); lo cual exige actuaciones más decididas y coordinadas en tales demarcaciones europeas.

La alta concentración del desempleo en los jóvenes de 15-24 años no es casual. Eichorst y Neder (2014) atribuyen tales diferencias a las características de este colectivo compuesto por dos subgrupos, los adolescentes o *teenagers* (15-19 años) y los veinteañeros o *tweens* (20-24 años). En cuanto al primer grupo, por lo común se encuentran todavía en el sistema educativo, con escasa capacitación y, por tanto, con mayores dificultades para encontrar empleo. Por otro lado, el colectivo de *tweens* estaría integrado por aquellos con niveles de educación secundaria o universitarios, o en la transición del sistema educativo al mercado de trabajo. En consecuencia, solo una pequeña fracción (alrededor de un 10%) se habría insertado ya en el mercado laboral. Todo ello invita a cuidar la interpretación de los resultados, siendo necesaria la inclusión de otras variables que ayuden a explicar la mayor sensibilidad cíclica de los jóvenes en términos de desempleo (Bell & Blanchflower, 2011).

### *Educación y empleo juvenil*

Un factor determinante en el desempleo de la juventud es el nivel formativo alcanzado. Por el momento, las intervenciones políticas han logrado aumentar el nivel formativo de la población, para lo que han fijado como requisito mínimo el nivel de Educación Secundaria Superior o Segunda Etapa de Educación Secundaria (nivel CINE-3, ISCED 3-4) (Comisión Europea, 2019c; Hadjivassiliou, Tassinari, Eichhorst, & Wozny, 2019). Esta categoría incluye a aquellas personas que han consolidado los conocimientos de educación secundaria, están preparadas para acceder a la educación superior, y/o han adquirido las destrezas correspondientes para acceder al mercado de trabajo. Se trata, pues, de un nivel que asegura la transición al mundo laboral con suficientes garantías (INE, 2016b).

Para afrontar el reto educativo, desde la política se han propuesto numerosos objetivos en documentos marco, cuyos indicadores permiten establecer una hoja de ruta para su seguimiento. En el ámbito internacional, la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (Naciones Unidas,

2015) establece en su Meta 4 (Asegurar una educación inclusiva y equitativa y promover oportunidades de aprendizaje para todos) el siguiente objetivo: “el incremento sustancial de jóvenes y adultos con habilidades relevantes técnicas y profesionales para el empleo” (p. 21). En el contexto europeo, la *Estrategia Europa 2020* (Comisión Europea, 2010a), señala como indicador clave para 2020 que “el porcentaje de abandono escolar debería ser inferior al 10 % y al menos el 40 % de la generación más joven debería tener estudios superiores completos” (p. 3). De igual modo, la *Nueva Agenda Estratégica 2019-2024* (Consejo Europeo, 2019a) dispone como propósito “incrementar la inversión en la capacitación y educación de las personas” (p. 4). En el panorama nacional, la última reforma educativa de 2013 formulada en la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) (BOE, núm. 295, 10/12/2013) marca como objetivo “la reducción de la tasa de abandono temprano de la educación” (p. 7), por ser una de las principales debilidades del sistema educativo de nuestro país.

Tales propósitos responden a una realidad posindustrial, cada vez más nítida, y en la que la elevación del nivel educativo de la población se hace indispensable para alcanzar la pretendida competitividad (Bell & Blanchflower, 2011). Poca duda puede haber de que los cambios que están viviendo en la organización del trabajo están transformando las condiciones de empleo para muchos jóvenes. Sin ir más lejos, el cambio tecnológico, la flexibilización, la deslocalización, o la globalización han supuesto un desafío para muchas empresas, pero también para las instituciones, los sistemas educativos y los trabajadores que tienen que evitar ‘quedarse atrás’ ante el cambio acelerado (O’Reilly, Leschke, Ortlieb, Seeleib-Kaiser, & Villa, 2019). Hay que tener en cuenta que el mercado posindustrial difiere de las estructuras de empleo de postguerra. Un ejemplo es la reducción del número de empleos disponibles en el sector manufacturero, en favor del sector servicios (Bonoli, 2009). Tal reducción ha diezmado los puestos de trabajo que inicialmente ocupaban grandes cohortes de trabajadores jóvenes, sobre todo aquellos con menor formación (O’Reilly et al., 2019). De hecho, aunque el sector manufacturero sigue siendo importante en algunas partes del mundo, las habilidades que se demandan responden más a un perfil de media y alta cualificación (OIT, 2017). Es por ello que, en un mercado eminentemente tecnológico, las bajas cualificaciones son sinónimo de serias limitaciones en el acceso al mercado laboral (O’Reilly et al., 2019).

El conjunto de estos desafíos ha contribuido a hacer de la transición al trabajo de los jóvenes un proceso prolongado, diversificado, inestable y muy incierto. Como resultado, sus transiciones se han vuelto fragmentadas toda vez que el vínculo entre la educación y el trabajo

y otras áreas de transición (la familia, la sociedad, el estilo de vida, la vivienda o la ciudadanía) se han disuelto (Stauber & Walther, 2002). De ahí que ese proceso represente para muchos jóvenes un largo y oscuro túnel (Pastore & Guliani, 2015) que nada tiene que ver con las rutas más lineales de sus progenitores. Las alteraciones en las transiciones de la juventud refieren la metáfora del ‘yo-yo’, es decir, experimentan aspectos de la edad joven y adulta simultáneamente. Lo cual se percibe en las biografías de los ‘jóvenes contemporáneos’, tanto en el ámbito sociocultural como en los estilos de vida, los patrones de relación, los roles de género, las aspiraciones en sus carreras profesionales; e incluso en la creciente tendencia a posponer la paternidad (Stauber & Walther, 2002).

Los obstáculos que deben afrontar hoy los jóvenes hacen que este grupo, tal y como acuña Stauber y Walther (2002), se enfrenten a ‘trayectorias engañosas’ (*misleading trajectories*) sobre su ‘esperado’ futuro. Es más, está comprobado que los jóvenes se posicionan en el presente, buscando imaginarse posicionados en un futuro. A este respecto, la educación, las expectativas de trabajo, el bienestar y el de sus familias son objeto de su preocupación e informan sus decisiones y las de sus familias (Hardgrove, Rootham, & McDowell, 2015). No obstante, la promesa de una vida mejor contrasta con las aspiraciones, demandas y limitaciones de carácter contradictorio. En este sentido, tal y como afirman Stauber y Walther (2002), debe ponerse en valor que las tasas de abandono de la educación o de jóvenes que no estudian ni trabajan (‘ninis’) o de aquellos que abandonan prematuramente el mundo educativo, atienden a un problema de motivación que es esencial para la transición al empleo. De ahí que el esfuerzo no debe ser otro que el de acompañar a los jóvenes durante todo el sistema educativo, animándolos a que terminen su etapa educativa, con una cualificación que les facilite su acceso al trabajo (Scarpetta et al., 2010). De hecho, varios trabajos afirman que la falta de confianza en las instituciones y la desmotivación de la juventud son dos variables primordiales, cuya influencia repercute en un mayor abandono temprano del sistema educativo (Du Bois-Reimond et al., 2002; Kieselbach, Beelmann, Stitzel, & Traiser, 2001; Stauber & Walther, 2002).

Todos estos cambios, atribuidos a una sociedad moderna y dinámica, ejercen una fuerte presión sobre los sistemas educativos como instrumento de formación, democratización e integración de la ciudadanía. Hoy en día, la educación se ha vuelto tan importante que la desigualdad social no solamente es resultado del entorno social, sino también del propio sistema educativo. Ello genera notorias frustraciones para los jóvenes, toda vez que su éxito o fracaso educativo puede suponer una barrera para su integración social. No extraña que el mundo

educativo se pregunte por mejores formas de conectar con el mercado laboral a fin de favorecer el futuro de los jóvenes (European Group for Integrated Social Research [EGRIS], 2002). Es más, en la transición al trabajo de la juventud, la naturaleza comprensiva e inclusiva de los sistemas educativos y de formación juega un papel fundamental, en tanto que ayuda a incrementar el capital humano, tan decisivo para el mundo del trabajo (Hadjivassiliou et al., 2019). En su mayoría, la educación puede ayudar a neutralizar las ineffectancias, ya asumidas, como causas principales del desempleo juvenil: la falta de competencias valoradas por los puestos de trabajo actuales, la alta presencia de jóvenes con títulos terciarios y no profesionales, o el desajuste entre la oferta y la demanda laboral (Vogel, 2015).

Tratando de analizar la influencia de la educación en el empleo juvenil se seleccionan distintos indicadores clave erigidos en los informes de seguimiento de la Estrategia Europea 2020 (Comisión Europea, 2015, 2019c, 2019d): tasa de abandono prematuro de educación, logro educativo terciario y tasa de empleo de graduados recientes. Complementariamente, se aporta la tasa de jóvenes que no estudian ni trabajan ('ninis'), además de la tasa de empleo y desempleo juvenil por nivel educativo alcanzado. Tales indicadores se exponen pormenorizadamente en la Tabla 7.

**Tabla 7**

*Indicadores en educación y empleo juvenil. Europa-28 y España (2012-2019) (%)*

		EUROPA-28		ESPAÑA	
		2012	2018	2012	2018
<b>INDICADORES GENERALES</b>					
Abandono prematuro de la educación y formación (18-24 años)	<b>HOMBRES</b>	14.5	12.2	28.9	21.7
	<b>MUJERES</b>	10.9	8.8	20.5	14.0
	<b>TOTAL</b>	12.7	10.5	24.7	17.9
Jóvenes que no estudian ni trabajan (Ninis) (15-34 años)	<b>HOMBRES</b>	14.0	10.8	23.3	14.9
	<b>MUJERES</b>	20.2	17.5	23.9	18.6
	<b>TOTAL</b>	17.1	14.1	23.6	16.7
Logro educativo terciario (Formación Profesional y Educación Superior) (30-34 años)	<b>HOMBRES</b>	31.8	35.7	36	36.1
	<b>MUJERES</b>	40.2	45.8	47.1	48.6
	<b>TOTAL</b>	36	40.7	41.5	42.4

			EUROPA-28		ESPAÑA	
			2012	2018	2012	2018
INDICADORES ESPECÍFICOS						
Tasa de desempleo por nivel educativo alcanzado (15-24 años y 25-29 años)	15-24	ISCED 0-2	30.9	20.3	61.6	43.8
		ISCED 3-4	21.5	13.3	51.4	28.4
		ISCED 5-8	18.6	11.4	42.3	24.9
	25-29	ISCED 0-2	27.5	19.7	43.2	27.9
		ISCED 3-4	13.4	8.3	33	19.5
		ISCED 5-8	10.6	6.6	25.7	14
Tasa de empleo por nivel educativo alcanzado (15-24 años y 25-29 años)	15-24	ISCED 0-2	20	19.8	15.5	17.6
		ISCED 3-4	42.4	46.2	16.8	23.2
		ISCED 5-8	54	62.4	36.2	49
	25-29	ISCED 0-2	52.2	54.9	49	58.3
		ISCED 3-4	71.4	75.7	57	65.1
		ISCED 5-8	79	82	66.8	74.6
Tasa de empleo de graduados recientes (20-34 años con la segunda etapa de educación superior alcanzada en los 1-3 años previos al año de referencia)	HOMBRES		78.2	83.4	62	75.9
	MUJERES		73.7	80	65	75
	TOTAL		75.9	81.7	63.6	75.4

Fuente: elaboración propia a partir de los indicadores: *Early leavers from education and training by sex and labour status* (Eurostat, 2020f); *Young people neither in employment nor in education and training by sex, age and labour status (NEET rates)* (Eurostat, 2020g); *Tertiary educational attainment by sex* (Eurostat, 2020h); *Unemployment rates by sex, age and educational attainment level (%)* (Eurostat, 2020b); *Employment rates of recent graduates by sex* (Eurostat, 2020i); *Employment rates by sex, age and educational attainment level* (Eurostat, 2020j). Los indicadores generales atienden al panorama general educativo, mientras que los específicos vinculan los niveles educativos alcanzados con el empleo. Los niveles educativos se sustentan en la clasificación ISCED-2011 (UNESCO, 2011). Para su equivalencia en España consúltase el CNED-2014 (INE, 2016a).

Como es evidente, todavía no se ha alcanzado el objetivo de reducir al 10% el abandono escolar al que se aludía en la Estrategia Europa 2020. En este sentido, mientras que la media europea se encuentra al límite de lo esperado (10.5% en 2018), la situación española aún dista de este logro, con una diferencia de casi 8 puntos porcentuales (17.9% en 2018). Por añadidura, España se mantiene como el primer país con abandono escolar temprano, seguido de regiones europeas como Malta y Rumanía. Ello contrasta, sorprendentemente, con otros países, como Grecia, donde a pesar de contar con un elevado desempleo juvenil, su tasa de abandono prematuro es inferior al 5% (Comisión Europea, 2019c). No obstante, cabe apuntar ligeros avances en el escenario comunitario y nacional, que pueden atribuirse tanto a la implementación

reciente de políticas educativas y la aminoración de la crisis económica, como al hecho de una mayor dedicación a su formación por no pocos jóvenes (OIT, 2017).

El abandono escolar prematuro se dispone como una problemática fundamental en la política comunitaria. Ahora bien, la complejidad de este fenómeno requiere de medidas de actuación multidisciplinares, que atiendan no solo a los factores individuales, sino también a los estructurales. Hasta el momento, se ha informado de distintos factores que predicen el abandono escolar temprano, englobables en cuatro (4) categorías fundamentales. La primera se asocia a factores vinculados al estudiante. Son los psicológicos y actitudinales (rendimiento académico, repetición de curso, aspiraciones educativas y/o profesionales, entre otros), y los demográficos (género, etnia, estatus de inmigración, idioma o discapacidad). La segunda se vincula con los factores familiares, caso de las características socio-estructurales (estatus socioeconómico, estructura familiar), pero también el capital social (relaciones con los padres, amigos, etc.), el capital humano (nivel de estudios de los padres) o el capital financiero (nivel de ingresos). La tercera atiende a los factores escolares (tipología del centro, recursos disponibles, clima social y académico, calidad del profesorado, etc.). Y, por fin, la cuarta apunta a los factores comunitarios (características del vecindario, posibilidades de empleo locales y discriminación social) (De Witte, Cabus, Thyssen, Groot, & Maasen, 2013).

En la Tabla también se muestra una elevada tasa de jóvenes que no trabajan ni estudian ('ninis')<sup>70</sup> (*NEET rate*). Así, en 2018, el 15% de jóvenes europeos de la franja etaria de 15-34 años se encontraban en esta situación. No obstante, se observa un cierto descenso en las cifras, sobre todo en España, donde desde 2012 disminuyen 7 puntos porcentuales. Aun así, nuestro país es el segundo europeo con la mayor tasa de jóvenes que no trabajan ni estudian (18-24 años) (Comisión Europea, 2019c, 2019d).

Puede decirse que la tasa de 'ninis' ofrece una imagen más completa de la situación general de la juventud contemporánea (Tomic, 2018). La diferencia entre la tasa de desempleo y la de 'ninis' radica en que la primera solo permite observar el número de jóvenes desempleados sobre la población activa juvenil, mientras que la segunda permite observar el conjunto de la población juvenil total activa (empleada y desempleada) e inactiva (en educación/formación o

---

<sup>70</sup> El término 'nini' fue acuñado en 1990 fruto de los debates políticos en Reino Unido sobre la necesidad de reintegrar a los jóvenes de 16-18 años que habían abandonado los estudios, pero que aún no se habían incorporado al mercado laboral. Posteriormente, el concepto se amplía para incluir a los jóvenes de 15-24 años y, más tarde, a los de 15-29. En la actualidad, forma parte esencial del discurso de la Unión Europea (Eurofound, 2016).



no en educación/formación) (Eurofound, 2012; Vogel, 2015). Por tanto, el indicador de ‘ninis’ sintetiza dos condiciones parcialmente independientes, esto es, desempleo e inactividad (Caroleo, Rocca, Mazzocchi, & Quintano, 2020).

En conjunto, el indicador de ‘ninis’<sup>71</sup> comprende a un grupo heterogéneo de jóvenes, en gran parte, con patrones severos de vulnerabilidad y de exclusión social; lo que requiere de políticas adaptadas a sus situaciones específicas (Eurofound, 2012, 2016). Además, cabe recordar que una proporción de la población ‘nini’ son jóvenes que abandonaron prematuramente los estudios, lo que supone un doble desafío político (Comisión Europea, 2019c).

En general, la probabilidad de ser ‘nini’ disminuye a medida que aumenta el nivel educativo, lo que demuestra que la educación es el mejor instrumento para hacer frente al desempleo y la exclusión social (Eurofound, 2016). En el caso de los ‘ninis’ con mayor formación (educación superior), tal estado puede ser corto; mientras que para los de menor formación, esta condición puede prolongarse, al intentar ingresar en el mercado laboral y experimentar varios períodos de inactividad (Caroleo et al., 2020). Además, respecto de los jóvenes con bajas cualificaciones, un fallo en su primera experiencia de acceso al mercado laboral puede comportar ‘efectos de cicatrización’ (Scarpetta et al., 2010). Varios estudios encuentran que la mera exposición al desempleo conlleva consecuencias sustanciales para la población juvenil como el incremento del riesgo de estar en paro o la reducción de ingresos en el futuro. La principal causa de tales ‘efectos de cicatrización’ se atribuye al sistema de creencias de los potenciales empleadores, proclives a percibir el desempleo como sinónimo de deterioro del capital humano (específicamente, la carencia de habilidades y de experiencia laboral útil), lo que conlleva un efecto de señalización (el desempleo transmite una señal de baja productividad y, por tanto, el candidato probablemente no será contratado). En resumidas

---

<sup>71</sup> La población de ‘ninis’ está compuesta por cinco (5) grupos principales de atención: 1) ‘Los desempleados convencionales’: jóvenes desempleados de corta y larga duración; 2) ‘Los no disponibles’: incluyen jóvenes con responsabilidades familiares o de cuidado, enfermos o con diversidad funcional; 3) Los ‘desvinculados’: integran a jóvenes que no están buscando educación o formación y no están obligados a hacerlo por otras obligaciones o incapacidades, pero también a aquellos trabajadores desanimados y otros jóvenes con estilos de vida peligrosos y sociales; 4) ‘Los buscadores de oportunidades’: jóvenes que están buscando formación o trabajo activamente, pero que esperan oportunidades adecuadas a sus habilidades y estatus; 5) ‘Los ninis voluntarios’: jóvenes que viajan y participan en actividades de autoaprendizaje. Como se observa, el colectivo de ‘ninis’ incluye tanto a jóvenes muy vulnerables como a aquellos que deciden voluntariamente no formarse ni trabajar, aunque la representación de este último grupo es más escasa (Eurofound, 2012).



cuentas, cuanto menor sea el nivel de calificación inicial, más tiempo durarán los ‘efectos de cicatrización’ (Scarpetta et al., 2010).

De hecho, el citado efecto de señalización (Spence, 1973) es uno de los factores que más contribuyen al desempleo entre los jóvenes con menor formación. Hoy en día, en comparación con generaciones anteriores, es más probable que los empleadores tengan altas expectativas sobre la población juvenil, de la que esperan buena formación y cualificación. De hecho, el primer criterio de distinción de los solicitantes de empleo es su cualificación (diplomas y grados), lo que hace que los jóvenes pasen más tiempo formándose a fin de cumplir con las expectativas de los empleadores. A su vez, esta cuestión reduce sus posibilidades de experiencia laboral e incrementa su media de acceso al mundo del trabajo (Vogel, 2015). Por otro lado, ese efecto de señalización apunta en mayor medida a los jóvenes desempleados. El modelo de efecto de estigma propuesto por Vishwanath (1989) viene a decir que, cuanto mayor sea el período de desempleo, mayor será la percepción de baja productividad por parte del mercado de trabajo. Teniendo en cuenta que los jóvenes con menor formación tienen mayores probabilidades de estar en el grupo de desempleados de larga duración (Mascherini et al., 2017), este efecto de estigma perpetúa visiblemente su situación en el mercado laboral (Eriksson & Rooth, 2014).

Siendo patente el amplio número de jóvenes con escasa formación, en la Tabla 7 también hay indicios de notables avances en relación con el logro educativo terciario (Formación Profesional y Educación Superior). Y es que ya se ha superado la meta del 40% de jóvenes con estudios superiores, con mayor incidencia en el caso español, que llega al 42%. Como se ha afirmado anteriormente, la superación de este objetivo es primordial, habida cuenta que el incremento en el nivel educativo contribuye a un menor riesgo de desempleo y exclusión social. La misma *Estrategia Española de Desarrollo Sostenible* (Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación, 2018), resalta que los porcentajes más altos de la tasa de riesgo de pobreza entre 2008 y 2017 correspondieron a los niveles de educación primaria (26.7%), seguido del de la primera etapa de secundaria (27.1%), en contraste con los asociados a la segunda etapa de educación secundaria (19.9%) y, sobre todo, con los de educación superior, donde el riesgo de pobreza disminuye sustancialmente (9.7%).

Por lo tanto, y de acuerdo con lo evidenciado en la Tabla 7, la mayor probabilidad de estar desempleado en el panorama europeo y nacional se coloca del lado de los jóvenes con bajas

cualificaciones. En concreto, el perfil de riesgo es el de un joven de 15-24 años con estudios primarios que vive en España (61.6% en 2012). Con todo, en nuestro país, particularmente durante el período referido a la crisis económica (2012 en la Tabla), es significativa la distribución porcentual de jóvenes de 25-29 años con estudios primarios en situación de desempleo (43.2%). Conviene resaltar la escasa separación en las cifras de paro juvenil con respecto a los niveles de educación secundaria y superior, con diferencias porcentuales de apenas 5 puntos (15-24 años) y de 4 puntos (25-29 años) respectivamente. Se observa, eso sí, una cierta separación en las tasas de empleo a favor de los jóvenes con estudios superiores (en 2018, 74.6% para los superiores frente a 65.1% para la segunda etapa de educación secundaria).

A la vista de estos resultados, el bajo nivel de cualificación es la variable que más contribuye a aumentar el riesgo de exclusión del mercado laboral (Kieselbach, 2001). De ahí la necesidad de impulsar el aumento del nivel de cualificación de la población juvenil (Caroleo et al., 2020). Para ello, será necesario reforzar la transición de la escuela al trabajo de los jóvenes, con diseños institucionales enfocados a conectar en mayor medida la educación con el mundo empresarial (Pastore & Giuliani, 2015).

Una política de actuación al respecto es la promoción de la formación profesional (Eichhorst, 2015). Su utilidad es obvia en relación con las acuciantes demandas tecnológicas, en cuyo marco los jóvenes podrían beneficiarse de una actualización de sus competencias (ver O'Reilly et al., 2019). Hasta el momento, se ha demostrado que, en aquellas regiones comunitarias con sistemas de formación profesional consolidados, las transiciones de los jóvenes desde la escuela al trabajo son mucho más estables. En la actual coyuntura, la formación profesional puede ser un acicate para aquellos colectivos menos formados en tanto que disminuye sustancialmente la condición de 'nini' e incrementa las posibilidades de empleo (Eichhorst, 2015; O'Reilly et al., 2019).

Pese al notorio esfuerzo en una mayoría de países por flexibilizar sus sistemas de formación profesional, introduciendo la formación dual o los contratos de formación y aprendizaje, la realidad es que aún se está muy lejos de la meta pretendida. La implementación de sistemas consolidados de formación profesional exige de un apoyo consistente por parte de los empleadores, pues deben comprometerse en la tarea de formar a la juventud de una manera sistemática y certificable y de las familias, y de la propia población juvenil, que deben considerar este sistema como una buena opción de inserción laboral. Por añadidura, su

implementación requiere de un marco regulatorio liderado por los gobiernos y la participación de los oportunos interlocutores sociales (empleadores y sindicatos), junto con un seguimiento acorde a las adaptaciones que exigen las demandas del mercado de trabajo (Eichhorst, 2015; Hadjivassiliou et al., 2019). Otra medida de carácter complementario podría ser el estímulo de la combinación entre trabajo y estudios, dado que reduce significativamente el tiempo de transición al empleo (1.9 meses frente a 20.1 para los que no lo combinan) (OIT, 2017).

En líneas generales, una pauta de actuación que debe ser compartida por todas las instituciones y responsables internacionales es la promoción de un enfoque integrador de aprendizaje a lo largo de la vida. Para ello, los países deben pautar sistemas educativos y de formación, de acuerdo con cuatro (4) características esenciales (Du Bois-Reymond et al., 2002):

- 1) Accesibilidad: los sistemas educativos deben evitar la exclusión de los jóvenes por razones de clase social, género y origen étnico. Además, deben flexibilizarse al máximo posible, con el fin de que, en cualquier momento, los jóvenes puedan retomar sus itinerarios formativos.
- 2) Capacidad de gestión: las trayectorias de la educación al trabajo deben ser gestionadas por los propios jóvenes, por más que tenga que existir un apoyo continuo por parte de los actores educativos y sociales, ayudándoles a que finalicen su trayectoria de aprendizaje con éxito. Ello supone no solo la orientación personal y profesional, sino también la cooperación entre los responsables de todos los implicados en el proceso de aprendizaje en la educación formal, no formal e informal (profesores, trabajadores en el ámbito juvenil, familia y compañeros de aprendizaje).
- 3) Relevancia: las políticas de transición deben promover la función cultural y social que es pilar del aprendizaje. La función de los sistemas educativos no debe ser únicamente instrumental y centrada en las necesidades del mercado laboral, sino que ha de cumplir su labor capital de ampliación de los conocimientos y habilidades para el ejercicio de la ciudadanía y el desarrollo de la democracia.
- 4) Motivación: en la sociedad del conocimiento es ineludible la extensión del aprendizaje a lo largo de la vida. Ello contrasta con la visión de muchos estudiantes que no perciben la educación como un pilar para el desarrollo de sus potencialidades. En este sentido, es indispensable la organización del aprendizaje de acuerdo con los nuevos intereses de los jóvenes, máxime si deseamos promover un aprendizaje intrínsecamente

motivado. Una medida clave que permitiría romper con las barreras del aprendizaje es el reconocimiento por parte de los sistemas educativos formales del aprendizaje no formal e informal.

Conviene ahora hacer mención especial de las características socio-estructurales que impiden una transición estable de los jóvenes desde la escuela al trabajo. En este sentido, las políticas educativas deben enfocar sus medidas de actuación, teniendo en cuenta la distribución desigual de los recursos en la sociedad. Así, factores como los antecedentes sociales, el nivel educativo, el apoyo familiar, el género, el origen étnico o el lugar de procedencia deben ser variables fundamentales a la hora de realizar una distinción de medidas para una población juvenil diversa (véase, por ejemplo, O'Reilly et al., 2015; Pohl & Walther, 2007). Cabe recordar que la segmentación laboral, origen de una creciente desigualdad social, no solo se debe a las condiciones económicas, sino también a las sociales. Así pues, el género, la edad, la educación, las políticas públicas o la clase social operan como mecanismos de reclutamiento o cierre (Ortiz, 2013). En este contexto, sistemas de aprendizaje flexibles centrados en las trayectorias de aprendizaje de los educandos es la ruta a seguir, toda vez que evita la marginación de los jóvenes, con frecuencia causada o exacerbada por estructuras rígidas en los sistemas educativos formales (Te Riele, 2015). En este sentido, es útil una visión ecológica del aprendizaje la cual, como ya se ha apuntado, requiere de los aprendizajes que se desarrollan en distintos entornos –formales, no formales e informales– y de nuevas formas de colaboración entre instituciones formales con otras organizaciones y agentes educativos. Huelga decir que en la actualidad, las tecnologías de la información y la comunicación brindan interesantes oportunidades para el diseño de formas híbridas del aprendizaje en entornos virtuales y compartidos (Barron, 2006).

Todos estos arreglos permitirían, *a priori*, mejorar el nivel educativo de la población menos formada, evitar la desigualdad social y mejorar la transición de los jóvenes al mercado de trabajo. Ahora bien, cabe preguntarse ¿qué ocurre con aquellos altamente formados? Como ya se ha apuntado, el nivel educativo reduce de manera significativa la probabilidad de desempleo, si bien esta cuestión difiere por territorios. Como sabemos, en determinadas zonas geográficas, caso de las del área mediterránea y del Sur de Europa, existe una alta proporción de jóvenes que disponen de educación superior y, sin embargo, se encuentran en situación de desempleo (Eurofound, 2016). En estos contextos es evidente que la educación superior ha dejado de ser condición *sine qua non* de entrada al mercado laboral y garantía de empleo a razón del número limitado de empleos estables, las deficiencias institucionales en la transición de la educación al

trabajo y el desajuste entre el nivel competencial de los graduados y los requerimientos del mercado laboral (OIT, 2020a). Consecuencia de ello es la *sobrecualificación* entendida como la situación laboral en la que no existe correspondencia entre el nivel de cualificación alcanzado (conocimientos y habilidades) y la cualificación necesaria para el desempeño de una ocupación determinada (Herrera, 2017). En la literatura académica, este fenómeno se explica por el desajuste educativo, esto es, el nivel formativo, las competencias o la experiencia laboral de un individuo no están bien alineadas con los requisitos productivos de la empresa, lo que desequilibra la oferta y la demanda laboral<sup>72</sup> (Frei & Sousa-Poza, 2012; O'Reilly et al., 2015).

Pese a ser más evidente en algunos países, la realidad es que la *sobrecualificación* se ha extendido al conjunto de las economías occidentales como resultado de la 'flexibilidad', estímulo de la temporalidad y la eventualidad, así como de una estructura ocupacional cada vez más polarizada y precarizada (Herrera, 2017). Igualmente, uno de los factores que más ha contribuido a este fenómeno es la expansión de la educación superior (Freeman, 1976). Además, también se encuentra un efecto de señalización en el caso de los jóvenes sobrecualificados, puesto que esta condición es vista en el mercado laboral como síntoma de una menor productividad (Baert & Verhaest, 2019). Como resultado, debido a la escasa creación de empleo especializado, muchos jóvenes son empujados a trabajar en ocupaciones típicamente ejercidas por personas con bajos niveles de formación, colocando a estos graduados en una situación vulnerable y, en consecuencia, a la población juvenil con baja cualificación en una probable situación de desempleo (OIT, 2020a). En España, la *sobrecualificación* supera el 40% de los jóvenes con estudios superiores, lo que refiere un fenómeno estructural y arraigado, resultado de un modelo productivo incapaz de asegurar que los jóvenes titulados puedan desarrollar sus competencias. En la actualidad, la mayoría de estos jóvenes permanecen ocupados en puestos de trabajo que nada tienen que ver con su nivel educativo y su nivel de competencias, situación que puede cronificarse (Herrera, 2017).

---

<sup>72</sup> A causa de la dificultad que supone analizar el desajuste entre los requerimientos del mercado laboral y su correspondencia con el nivel de cualificación del sujeto, gran parte de los estudios han utilizado como criterio de medida el nivel educativo. El criterio de medida más compartido en la literatura académica es comparar el nivel educativo del sujeto con la media del nivel educativo de las personas en su misma ocupación. En este sentido, si su nivel educativo excede la media en más de una desviación típica se considera en situación de *sobreeducación* (Frei & Sousa-Poza, 2012). Tal medición ha sido criticada aduciendo que ignora el capital humano total de la persona, sobre todo en términos competenciales, lo cual se ha demostrado importante en la transición al mercado laboral (O'Reilly et al., 2015).

Lo que llevamos dicho permite concluir una clasificación de la población juvenil y el empleo, dividida, tal y como plantea el trabajo de Scarpetta et al. (2010), en dos perfiles diferenciados, ambos con sumas dificultades de inserción en el mercado laboral. Por un lado, el grupo de “nuevos entrantes escasamente integrados” (*poorly-integrated new entrants*) son aquellos jóvenes que, aunque disponen de una cualificación, experimentan serias dificultades para el acceso a un empleo estable. Se trata de jóvenes a los que les resulta muy difícil encontrar un empleo estable, incluso en períodos de crecimiento económico por lo que, con mucha frecuencia, fluctúan entre trabajos de tipo temporal, el desempleo y la inactividad. Este grupo representa el 20-30% de todos los jóvenes de la OCDE (especialmente en países como Francia, Grecia, España e Italia) y requiere de ajustes en el mercado de trabajo. Por otro lado, el grupo de “jóvenes abandonados” (*youth left behind*) disponen de amplias desventajas sociales y laborales. Entre ellas, hay que señalar la baja cualificación, el estatus migratorio o de minoría, o residir en un entorno desfavorecido. En su mayoría, son jóvenes que no trabajan ni estudian, desempleados de larga duración o marcados por su inactividad.

Asimismo, se observa que los trabajadores con cualificaciones más altas disponen de un menor riesgo de desempleo a corto y largo plazo. Sobre esta base, es evidente la *dualización* del mercado de trabajo –especialmente visible en el territorio nacional– con elevadas diferencias ocupacionales entre los jóvenes con altas y bajas cualificaciones (Heidenreich, 2015). En el contexto nacional se ha demostrado que la disposición de altas cualificaciones de los jóvenes, junto al capital humano de sus progenitores en términos del nivel educativo alcanzado, son variables clave para tener trayectorias estables de empleo (Verd et al., 2019). No obstante, dentro del grupo de jóvenes con elevada formación, la expansión de la educación y el desajuste entre las habilidades y las ocupaciones demandadas en el mercado laboral es uno de los principales factores que está caracterizando al desempleo juvenil contemporáneo frente al de generaciones anteriores (O'Reilly et al., 2015).

#### *Precariedad en el empleo y juventud*

Una de las causas mayormente atribuidas al desempleo juvenil, es su sobrerrepresentación en empleos de tiempo parcial, temporales, inestables y precarios (O'Reilly et al., 2015). De ahí que tres de cada cuatro jóvenes en el mundo en desarrollo trabajen en la economía informal y, por tanto, tengan una mayor predisposición a la desigualdad, exclusión social y la pobreza (OIT,



2013, 2018). La generalización de la temporalidad y la precariedad en la juventud se asocia con una fuerte desregulación del mercado de trabajo hacia la pretendida ‘flexibilidad’.

Los esfuerzos más sólidos hacia la flexibilización en el mercado de trabajo se observan a finales de los años 80 en publicaciones como el informe *Labour Market and Flexibility* (OCDE, 1986), en el que se concluye que su generalización permitiría una menor pérdida de empleos en las economías occidentales. Fundamentalmente, las razones de su defensa son las posibilidades que ofrece de elusión de las restricciones de despido para los empleadores, derivadas de las regulaciones legales y/o de convenios colectivos. Lo cual posibilita que en períodos de crecimiento económico las empresas contraten trabajadores adicionales en función de sus demandas, mientras que en etapas de desaceleración económica ajusten fácilmente su número de trabajadores al no renovar los contratos temporales y evitar los costes de despido (Giesecke & Groß, 2004).

La principal herramienta de estímulo de la flexibilidad laboral es el incentivo de relaciones laborales de ‘empleo atípicas’. Con estas medidas, los empleadores pueden adaptar la cantidad de empleados y de horas a las demandas existentes de trabajo (Giesecke & Groß, 2004; OIT, 2016). De hecho, las formas de empleo atípicas se han convertido en una de las características principales del mundo del trabajo contemporáneo, asociándose a una mayor inseguridad entre los trabajadores. En concreto, el empleo atípico comprende todas aquellas relaciones laborales que difieren de una ‘relación de empleo típica’, es decir, aquella que es a tiempo completo, indefinida e inscrita en una relación subordinada entre empleador y empleado. Sus principales modalidades son: el empleo de carácter temporal que integra los contratos de duración determinada como los basados en proyectos o tareas, el trabajo estacional, ocasional o por días; el trabajo a tiempo parcial y a pedido, que atiende a los puestos de trabajo con horas más reducidas que las de un contrato normal, incluyendo los contratos de cero horas; la relación de trabajo multipartita (cesión temporal, intermediación, alquiler de mano de obra) referida al trabajo temporal por medio de agencia o prestación de servicios en régimen de subcontratación; y, por último, el empleo encubierto, o por cuenta propia, económicamente dependiente (OIT, 2016).

Pese a la reiteración de sus ‘bondades’, la implementación de las reformas de desregulación ha supuesto una ‘flexibilidad al margen’ cuyo resultado es una profunda brecha entre los ‘integrados’ (*insiders*) y los ‘excluidos’ (*outsiders*) en el mercado laboral. Así, mientras que las



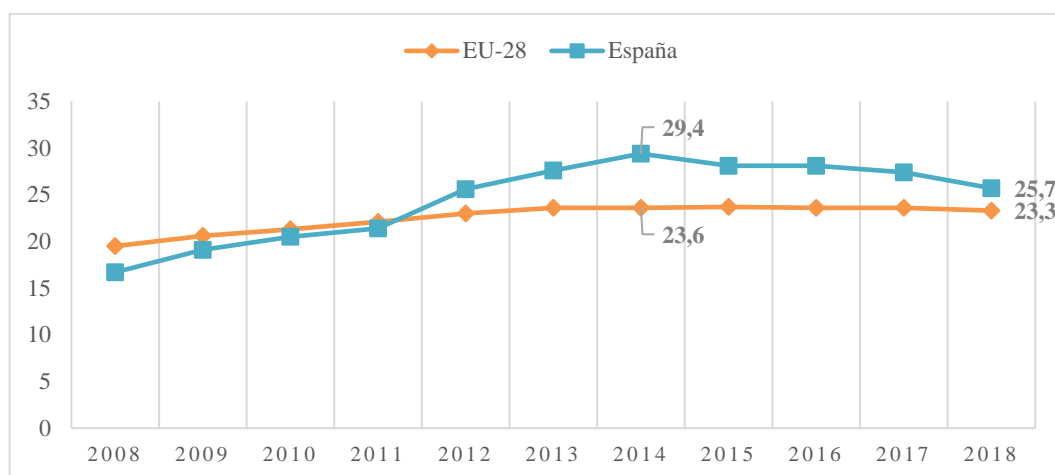
personas más vulnerables, con contratos temporales, han quedado totalmente desprotegidas y expuestas al desempleo, las que disponen de un contrato estable gozan todavía de una mayor protección laboral (Mertens, Gash, & McGinnity, 2007). Al respecto, estudios sobre la incidencia del desempleo en España durante la ‘Gran Recesión’ encuentran como principal causa la amplia brecha entre los costes de despido de las personas que disponen de contratos indefinidos y las que tienen un contrato temporal, y las regulaciones laxas en el uso de esto último (Bentolila, Cahuc, Dolado, & Le Barbanchon, 2012). Todo ello indica que en condiciones de flexibilización, las empresas tienen todas las herramientas posibles para responder a la desaceleración con despidos masivos o no renovación de contratos temporales. En este contexto, los grupos más vulnerables han quedado muy expuestos a perder sus empleos (Verd et al., 2019).

En este sentido, la temporalidad es fuente de desigualdades sociales y, por ende, de exclusión social. Y es que estar en disposición de un contrato temporal supone altas probabilidades de precarización laboral, fuertes penalizaciones salariales, cobertura inadecuada o prestaciones limitadas durante el desempleo y la jubilación, menores probabilidades de formación en el trabajo, lo que ocasiona unas menores posibilidades de inserción –y que es esencial en el caso de los jóvenes–, o exposición a la discriminación y al trabajo forzoso (OIT, 2016). En suma, el trabajo temporal deteriora el empleo en colectivos que, previamente, ya eran vulnerables (Ortiz, 2013).

Las afirmaciones anteriores sugieren que los jóvenes han quedado muy expuestos al desempleo, dado que su presencia en el escenario europeo y nacional en contratos a tiempo parcial y temporales es muy elevada. Con respecto a los contratos a tiempo parcial, afectan a casi un tercio de los jóvenes en Europa y España. En cuanto a la temporalidad, es extremadamente alta en el ámbito nacional, representando a casi un 50% de jóvenes en nuestro país. Y aunque en Europa las cifras son mejores, se mantiene una alta temporalidad con más de un 30% de la juventud en esta situación (véase Figuras 14 y 15).

**Figura 14**

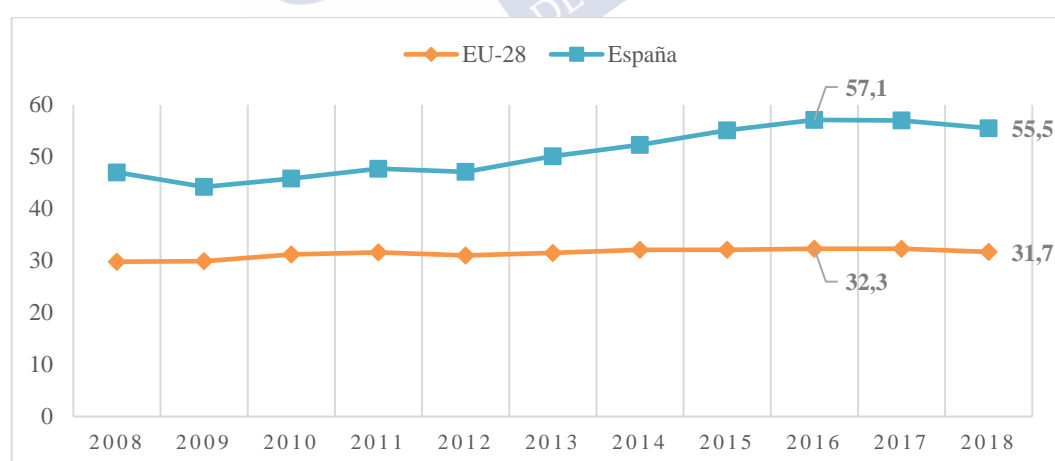
*Jóvenes con empleo a tiempo parcial como porcentaje del empleo total. Europa-28 y España (2008-2018) (%)*



Fuente: elaboración propia a partir del indicador *Part-time employment as a percentage of the total employment, by sex and age (%)* (Eurostat, 2020k). Se selecciona el período de edad de 15-29 años por la imposibilidad de su separación en las franjas etarias de 15-24 y 25-29 años. Se indican los datos referidos al punto máximo y al período actual.

**Figura 15**

*Jóvenes con empleos de tipo temporal como porcentaje del número total de empleados. Europa-28 y España (2008-2018) (%)*



Fuente: elaboración propia a partir del indicador *Temporary employees as a percentage of the total number of employees, by sex and age (%)* (Eurostat, 2020l). Se selecciona el período de edad de 15-29 años por la imposibilidad de su separación en las franjas etarias de 15-24 y 25-29 años. Se indican los datos referidos al punto máximo y al período actual.

En conjunto, puede decirse que cuanto mayor sea la incidencia de la temporalidad en un país, mayor será la probabilidad de que los trabajadores pasen del empleo temporal al desempleo; y, a su vez, dispondrán de una menor probabilidad de encontrar un puesto de trabajo en mejores condiciones en el futuro. Sin embargo, como ya se ha mencionado, la temporalidad tiene una mayor incidencia dentro del grupo de jóvenes con un capital humano menor, esto es, con bajas cualificaciones (Giesecke & Groß, 2004).

Una aportación interesante al respecto es la de Verd et al. (2019) cuyo análisis de la población juvenil apunta trayectorias diversas de empleo juvenil y en la que se revela la importancia de las características sociodemográficas en el desempleo. Estos autores observan la predominancia de la trayectoria ‘precaria’ con situaciones de empleo inestables como el desempleo de larga duración, la inactividad, o trabajos de corta duración, entre los jóvenes con bajos niveles educativos, migrantes, menores de 30 años y cuyos progenitores cuentan con trabajos de baja cualificación. De modo similar, encuentran una trayectoria de empleo ‘temporal’ con ocupaciones de esta tipología y una mayor predisposición al desempleo (aunque de corta duración) entre los jóvenes menores de 30 años con padres con niveles educativos medios (segunda etapa de educación secundaria). Ambos perfiles contrastan con trayectorias de empleo ‘estables’ en las que el perfil es un joven mayor de 30 años (30-34) con un nivel de cualificación elevado, nacido en España y cuyos progenitores pertenecen a profesiones de los ámbitos científicos, intelectual o liberal. Estos resultados se parecen a los obtenidos en el trabajo de Giesecke y Groß, (2004), donde se concluye que la variable más importante en la temporalidad es el capital humano. En particular, las personas con un capital humano bajo o general (con un mayor desajuste educativo y competencial) enfrentan un mayor riesgo de ser empleados temporalmente, en comparación con aquellas con capital humano específico y asociado al puesto de trabajo.

Ahora bien, tales circunstancias dependen de la estructura y políticas del mercado laboral. Por ejemplo, en España, el nivel educativo *a priori* no ha asegurado la estabilidad en el mercado laboral. Ya lo hemos visto a propósito de la alta incidencia de la temporalidad y la *sobrecualificación* entre los jóvenes con mayor formación. Además, en el caso de los jóvenes con una menor cualificación y de estratos socioeconómicos bajos, su alta representación en el desempleo de larga duración demuestra que la regulación de la temporalidad no solo es inútil, sino que además los hace permanecer atrapados en los segmentos más precarios del mercado laboral (Verd et al., 2019). En este sentido, es manifiesto el efecto que disponen los factores

vinculados al contexto geográfico en el desempleo de la juventud. En especial, las instituciones, las tradiciones y las características estructurales son variables de gran importancia a la hora de explicar las amplias disparidades entre los resultados en el empleo en la Eurozona (Dietrich & Möller, 2016).

Todo lo dicho hasta ahora dibuja un escenario poco alentador para la juventud contemporánea. De hecho, tal incertidumbre se ha extendido, aún más, con la crisis del COVID-19 que ha acentuado las adversidades de los jóvenes en varios ámbitos, lo que ha provocado incluso su categorización de ‘generación del confinamiento’. Tales vicisitudes se ponen de manifiesto en una muy reciente encuesta a escala mundial realizada por la OIT (2020c) que concluye que uno de cada seis jóvenes ha dejado de trabajar desde que surgió esta crisis y, además, con respecto a aquellos que lo han mantenido, sus horas de trabajo han disminuido un 23%. Asimismo, alrededor de la mitad de los jóvenes estudiantes declaran que concluirán sus estudios con retraso, y el 10% prevé que no podrá terminarlos. Por ende, en cuanto a bienestar mental, más de la mitad de los jóvenes que ha encuestado esta institución se sienten vulnerables, y pasan a episodios de ansiedad o depresión.

Urgen, pues, medidas de actuación para atender, de manera específica, al colectivo de jóvenes si lo que se pretende es asegurar su futuro con ciertas garantías de calidad. Para ello conforme a lo expuesto, debe tenerse muy presente que el desempleo juvenil es una problemática de carácter multidimensional, ya que son muchas las áreas de actuación que han de abordar este asunto en el escenario socioeconómico de la Eurozona. Está por ver cuáles son las soluciones que se articulan desde las políticas comunitarias y nacionales en materia de juventud, pero también en el ámbito social, de empleo y educación, aspectos sobre los que versará el siguiente apartado. Con todo es clara la necesidad de un replanteamiento de las actuaciones políticas “con arreglo a marcos de política laboral exhaustivos, inclusivos y orientados al futuro, incluida la implantación eficaz de garantías de empleo o competencias, complementadas con paquetes de medidas más amplias que fomenten los incentivos y la recuperación” (OIT, 2020c, p. 2).

## **3.2 POLÍTICAS EN MATERIA DE JUVENTUD Y EMPLEO: LA EDUCACIÓN NO FORMAL COMO RESPUESTA**

### **3.2.1 La política de juventud en la Unión Europea: una respuesta entre educación y empleo**

La juventud –su educación, transiciones, expectativas y perspectivas de futuro– ha sido una preocupación incesante de la agenda comunitaria, aun cuando las mayores iniciativas se empiezan a perfilar a finales del siglo pasado. El interés pronunciado por la población juvenil tiene su origen en los cambios sociales, políticos y económicos que suceden en 1989, año que marca la caída del Muro de Berlín y, con ella, el final de la Guerra Fría (Denstad, 2011). Este es el punto de partida sobre el que se articula una política de juventud comunitaria cuya misión se plantea desde la ‘responsabilidad’ hacia la integración social y económica de este colectivo, para el que se promueve una política de acción específica, la financiación de programas y el apoyo de estudios e investigaciones (Chisholm, 2011).

En la actualidad, los gobiernos tienen a su cargo amplias responsabilidades que han de articular en sus políticas de juventud. Las obligaciones se desarrollan desde un enfoque intersectorial que incluye planos de ejecución diversos (educación, salud, empleo, inclusión social, etc.). En este sentido, los asuntos de juventud engloban varios ministerios e instituciones gubernamentales, lo que requiere de una sólida coordinación a fin de garantizar la aplicación efectiva de las políticas (Denstad, 2009). Desde el punto de vista legal, la política de juventud se desarrolla de manera dispar entre los Estados miembros. Así, mientras que en algunos países se define en un solo acto, en otros se desglosa en documentos interconectados por un mismo marco legal (ley, pacto, resolución, estrategia, etc.) (Consejo de Europa & Comisión Europea, 2019). En dicho marco de actuación, la política de juventud forma parte de la política social de los países comunitarios y se define<sup>73</sup> como:

Una estrategia implementada por las autoridades públicas con miras a proporcionar a los jóvenes oportunidades y experiencias que apoyen su integración con éxito en la sociedad y les permitan ser miembros activos y responsables de las sociedades, así como agentes de cambio. La política de juventud integra cuatro dimensiones que atienden a todos los aspectos de la vida de los jóvenes: a)

---

<sup>73</sup> En términos institucionales son varias las definiciones referidas a las políticas de juventud. Su diversidad responde a las diferentes visiones y puntos de vista desde las que se contemplan, así como de las demandas y preocupaciones socioeconómicas de los países y organizaciones internacionales. Ejemplo de ello son las disparidades entre las definiciones propuestas por el Foro Europeo de la Juventud y la Comisión Europea (Williamson, 2002).

estar en buena forma (física y mentalmente); b) aprendizaje (formal, no formal e informal); c) participación; d) inclusión. La política de juventud puede integrar distintos medios de intervención (legislación, programas de intervención, etc.) desde una perspectiva educativa a largo plazo. Aunque se dirige a todos los jóvenes, debe prestar especial atención a aquellos que son social, económica o culturalmente vulnerables<sup>74</sup> (Consejo de Europa, 2015, p. 25).

En términos generales, el objetivo último de la política de juventud es la creación de oportunidades y experiencias que permitan a los jóvenes desarrollar sus capacidades adecuadas a los retos de la sociedad. Esas posibilidades de formación y participación social facilitan su integración como actores democráticos plenos al tiempo que desarrollan un rol activo en la sociedad y en el mercado laboral (Consejo de Europa & Comisión Europea, 2018). Para su optimización, la política de juventud debe estar integrada por cinco componentes medulares denominados ‘las cinco C’ (Williamson, 2002): 1) Cobertura (área geográfica y grupos sociales); 2) Capacidad (rol y relaciones del gobierno y de las organizaciones juveniles); 3) Competencia (la cuestión de la formación y las cualificaciones); 4) Cooperación, coordinación y coherencia (jerárquica o horizontal); y 5) Coste (recursos financieros y humanos requeridos).

Huelga decir que la preocupación por la juventud en las sociedades occidentales se remonta a mucho tiempo atrás. La línea divisoria con etapas anteriores se traza a finales del siglo XIX cuando las modificaciones asociadas a la industrialización, la urbanización, la innovación tecnológica y las demandas intelectuales e ideológicas posicionan a la juventud como una prioridad en el seno de las sociedades industrializadas<sup>75</sup> (Chisholm et al., 2011).

En este contexto, el origen de las políticas de juventud se circunscribe a la conveniencia de una política social dentro de Europa. Ni que decir tiene que la institucionalización de la política social denota el reconocimiento social del Estado, que tiene la responsabilidad de gobernar amplios aspectos de la vida de los ciudadanos dentro de unas fronteras territoriales delimitadas y, generalmente, se vincula con servicios sociales como la educación, la sanidad, la seguridad social, la vivienda o el bienestar y, de modo crucial, con el empleo (Bonoli, 2013; Chisholm et al., 2011). Los inicios de la política social europea, tal y como asegura Gough (2008), son difíciles de identificar toda vez que se constatan intervenciones estatales en áreas como la

---

<sup>74</sup> Traducción propia.

<sup>75</sup> Como se ha mencionado en el Capítulo 1, durante el s. XIX y XX, las organizaciones sociales y comunitarias en el campo de la educación no formal suplen la función del Estado, con funciones educativas y asistenciales de la infancia y la juventud, especialmente entre aquella más vulnerable.

educación o la seguridad social en momentos históricos en diferentes partes del mundo<sup>76</sup>. Siendo complejo tal asunto, la manifestación de las políticas sociales en Europa tiene que ver principalmente con dos fenómenos: la construcción del Estado de Bienestar y la Europeización.

Por un lado, los orígenes del Estado de Bienestar hay que situarlos a principios del s. XIX en Alemania y, más tardíamente, en Reino Unido (Cousins, 2005). No obstante, su mayor desarrollo tiene lugar durante la segunda mitad del s. XX, en el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, con políticas sociales amplias e integrales (Gough, 2008). Si bien se trata de un término ampliamente discutido, tenemos dos ópticas que lo abordan de manera limitada o amplia. Quienes adoptan la primera de ellas, lo observan en términos de mejora social, esto es, con una función principal en las transferencias de ingresos y servicios sociales. Una visión más amplia tiene que ver con la economía política, donde el Estado dispone de un papel clave en la gestión y organización económica. Desde esta perspectiva, las cuestiones de empleo, los salarios y la dirección macroeconómica son componentes esenciales del Estado de Bienestar (Esping-Andersen, 1990). En la actual coyuntura, después de más de tres décadas con problemáticas asociadas a crisis en la economía, cada vez más se defiende la idea de ‘Estados de Bienestar Activos’. Teniendo presente este modelo, las políticas sociales han de promover la integración y reintegración laboral, la conciliación con la vida familiar, además de la mejora del capital humano de las personas más vulnerables (Bonoli, 2013).

Por otro lado, la Europeización atiende a los procesos de integración sociocultural asociados a la constitución de la Unión Europea. Tal integración implica no solo la creación de instituciones políticas y legales para la resolución de problemas políticos, sino también la instauración de dinámicas sociales, políticas y económicas dentro de la UE, que pasan a formar parte de su discurso interno (Cousins, 2005). Naturalmente, la conexión de ambos vectores da lugar a políticas sociales –y políticas de juventud– diversas y plurales, por lo que habría que analizar las medidas de actuación de los Estados miembros desde una perspectiva de ‘Regímenes de Bienestar’ (Esping-Andersen, 1990; Gough, 2008). Por ejemplo, en cuanto al empleo, el Sur de Europa se mantiene por detrás del objetivo de un ‘Estado de Bienestar Activo’. De hecho, como se ha visto, las políticas formuladas en el empleo han dado lugar a una segmentación entre ‘integrados’ y ‘excluidos’ en el mercado laboral (Bonoli, 2013).

---

<sup>76</sup> Este autor pone de ejemplo el Estado Prusiano, pues introduce en 1883 el primer programa de seguro de salud en el mundo.



Desde el soporte de tales apreciaciones, realizaremos una aproximación al comienzo, desarrollo y aplicación de una política comunitaria de juventud, circunscrita a las políticas sociales de los Estados miembros<sup>77</sup>. Cabe avanzar que, desde el origen de la Comunidad Económica Europea, han sido muchos los avances registrados en los países comunitarios, al tiempo que varios los desafíos planteados para asegurar la equidad de la juventud en el conjunto de la esfera económica y social.

*Los primeros esfuerzos hacia una política de juventud comunitaria (1957-1989)*

Los primeros pasos hacia políticas de juventud se materializan con la creación de la Comunidad Económica Europea (CEE) en el Tratado de Roma (Comunidad Económica Europea, 1957). Su constitución, a mediados del s. XX, respondía a la necesidad de trabajar en aras de la integración y crecimiento económico mediante la fundación de un mercado común centrado en la libre circulación de personas, mercancías, capitales y servicios. En lo que respecta al empleo, este acuerdo permitió a los trabajadores jóvenes y a sus familias aprovechar al máximo el derecho a la movilidad, y amplió las posibilidades de búsqueda de un puesto de trabajo en el nuevo mercado común europeo (Parlamento Europeo, 2019b). Uno de los progresos registrados gracias a la materialización de este acuerdo fue la creación del Fondo Social Europeo cuyo propósito es la financiación de acciones orientadas a la mejora del empleo, la movilidad geográfica de los trabajadores, la reconversión profesional y la equidad laboral entre hombres y mujeres (arts. 123 a 128). Por ende, en este acuerdo se expresan los primeros intentos de promover iniciativas en el ámbito de la juventud, disponiéndose lo siguiente: “Los Estados miembros facilitarán, en el marco de un programa común, el intercambio de jóvenes trabajadores” (art. 50).

Pese a la voluntad de caminar hacia una política de juventud comunitaria, no fueron muchos los avances en el tiempo que siguió al Tratado. Es más, durante la siguiente década, gran parte de esta labor la desempeña el Consejo de Europa que, desde su fundación en 1949, dispone de una agenda para la promoción de los intereses de la población juvenil. Tanto es así que a raíz de su recomendación específica en 1965, se crean, pocos años después, el Centro Europeo de

---

<sup>77</sup> En este apartado se mencionan los hitos más relevantes en materia de política comunitaria con respecto a la juventud. Para ello, se consideran los avances, tanto en términos de política social como de educación y empleo, todas ellas áreas de actuación prioritarias que afectan a la inserción social y laboral del colectivo juvenil en la época contemporánea.

la Juventud y la Fundación Europea de la Juventud (1972), esta última dedicada a impulsar el sector del voluntariado en Europa (Denstad, 2009, 2011; Lauritzen, 2004).

Fue también el Consejo de Europa (1961) la instancia que impulsó la Carta Social Europea<sup>78</sup>, de salvaguarda de los derechos humanos y libertades fundamentales. En ella se ratifica el derecho de protección a la infancia y la juventud (art. 7), junto con el derecho de los jóvenes a la orientación profesional (art. 9) y a la formación profesional (art. 10). Recuérdese que esta Carta fue revisada posteriormente, en la década de los 90<sup>79</sup> (Consejo de Europa, 1996), incorporando otros derechos para la población juvenil, caso de la protección social, jurídica y económica (art. 17), la igualdad de oportunidades y de trato en materia de empleo y profesión (art. 20), la protección contra la pobreza y la exclusión social (art. 30) y la vivienda (art. 31). A este grupo de derechos deben añadirse los dispuestos en la Carta Europea de los Derechos Sociales de los Trabajadores (Consejo Europeo, 1989), donde se recogen los grandes principios del derecho laboral como la libre circulación de los trabajadores, el empleo, las retribuciones y la formación profesional, entre otros.

Cronológicamente, la promoción de una ‘intensa política de participación de la juventud’ en Europa coincide con los acontecimientos de manifestación y protesta social de 1968. Tales eventos infundieron, en la mirada gubernamental, la necesidad de incorporar las expectativas, necesidades y aspiraciones de la juventud en las estructuras de gobernanza (Williamson, 2011). Al respecto, la controversia entre los valores de una sociedad eminentemente tradicional y los de la población juvenil fue el principal detonante para que la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa decidiese, en ese mismo año, debatir regularmente sobre la juventud (Helve, Leccardi, & Kovacheva, 2011).

Desde finales de los 60 y hasta la firma del Tratado de Maastricht (1992), son varias las iniciativas en materia de educación, empleo, sociedad y juventud. Por un lado, la cooperación educativa echa a andar en 1971, con una resolución de los ministros de Educación (16 de noviembre) acerca de la cooperación en el ámbito de la enseñanza (Comisión de las Comunidades Europeas, 1971). Años más tarde, se ponen en marcha los primeros programas de acción social dirigidos a asegurar la realización del pleno y mejor empleo en Europa

---

<sup>78</sup> La Carta Social Europea es ratificada por el gobierno de España casi veinte años después en 1980 (BOE, núm. 153, 26/06/1980).

<sup>79</sup> La revisión de la Carta Social Europea fue ratificada por España en 2019 (Boletín Oficial de las Cortes Generales, núm. 267, 12/02/2019).

(Consejo de las Comunidades Europeas, 1974), y de acción en materia de educación (Consejo de las Comunidades Europeas, 1976). Una década después, el Consejo de las Comunidades Europeas (1986a) establecerá un programa de acción para el incremento del empleo.

De manera similar, en este período inicial se despliegan programas educativos comunitarios de gran alcance: el Programa Comett (1986-1994) (Consejo de las Comunidades Europeas, 1986b) para la cooperación entre universidad y empresa en el campo de las tecnologías; el programa Erasmus (1987-actualmente incluido en Erasmus+) (Consejo de las Comunidades Europeas, 1987a), aún vigente, que promueve la movilidad de estudiantes y docentes universitarios, tratando de mejorar su desarrollo y la cooperación entre países; el Programa Petra (1987-1994) (Consejo de las Comunidades Europeas, 1987b) destinado a la preparación de los jóvenes para la transición a la vida adulta, el empleo y la formación continua desde la formación profesional o la enseñanza obligatoria; o el Programa Helios (1988-1996) (Consejo de las Comunidades Europeas, 1988b), cuyo objetivo es facilitar la readaptación profesional y la integración económica y social de los jóvenes con diversidad funcional. Asimismo, en la parcela de la educación no formal, nace el programa ‘La Juventud con Europa’ (1988-1999) (Consejo de las Comunidades Europeas, 1988a) para el estímulo de actividades intracomunitarias como intercambios, iniciativas de proyectos juveniles, prácticas en servicios de voluntariado, apoyo a acciones de animadores juveniles o el intercambio con terceros países en el campo de la juventud. Así pues, esta primera etapa se concreta en programas sectoriales, cuyas acciones abordan esferas concretas del ámbito educativo, entre otras la educación superior, movilidad, formación profesional o voluntariado (Valle, 2006).

Otros hitos son el establecimiento del primer año internacional de la juventud por parte de Naciones Unidas (1985) o, en ese mismo año, la primera Conferencia Europea de Ministros de Juventud en Estrasburgo, donde se decide su celebración cuatrienal. Cabe mencionar también la creación del Foro de la Juventud en la Unión Europea (FJUE) en 1979, al objeto de representar a las organizaciones juveniles en el ámbito europeo e iniciar una conversación con los jóvenes (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001a). Como se puede apreciar, la década de los 70 y, muy especialmente, la de los 80 fueron proclives a la fundación de organizaciones y movimientos juveniles asociados a las transformaciones en ese tiempo, en el que también se produce la caída del Muro de Berlín. Es una época, en fin, favorable a las políticas de juventud en la Unión Europea (Williamson, 2011).

*El Tratado de Maastricht como corolario de la política comunitaria de juventud (1990-2000)*

Los desarrollos institucionales previos hacen que los jóvenes se conviertan en prioridad para los Estados miembros. La presencia de la juventud en las políticas comunitarias se concierta con la firma del Tratado de la Unión Europea (TUE) o Tratado de Maastricht (Diario Oficial de la Unión Europea [DOUE], C191/1, 27/07/1992). En su Capítulo 3 “Educación, formación profesional y juventud” (arts. 126 y 127) se disponen las acciones que se han de trabajar, entre ellas: el desarrollo de la dimensión europea de la enseñanza, la promoción de la movilidad, el impulso de intercambio de jóvenes y animadores socioeducativos para la mejora de la participación de la juventud en la vida democrática de Europa, así como el estímulo de la formación profesional inicial y permanente para facilitar la inserción y reinserción profesional.

Este Tratado consagra, de modo claro y preciso, el principio de subsidiariedad como principio no solo del Derecho Comunitario, sino también de la propia Unión Europea (Boixareu, 1994; Santos Rego, 1997). Aunque este principio ya estaba contemplado desde 1984, no fue hasta la firma de Maastricht cuando se eleva al conjunto de la sociedad europea (Santos Rego, 1997). En cuanto a la política educativa y de juventud, este principio se ordena en el artículo 126 del TUE que dispone: “La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y complementando la acción de estos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística”. En estos términos, la subsidiariedad se vuelve una ‘esperanza vertebradora’ en la política educativa y de juventud (Santos Rego, 1997). Así, este principio se pone en marcha

tal vez con la esperanza de que pueda servir de impulso a tal política educativa, por casi todos considerada como uno de los ejes realmente escabrosos para el futuro rodaje, y aún para la credibilidad del proyecto que estamos compartiendo una buena parte de los europeos (Santos Rego, 1997, p. 181).

Queda claro entonces que, en política de juventud, el cometido de la Unión Europea debe limitarse a apoyar, completar, reforzar, fomentar o coordinar la acción estatal (Boixareu, 1994). Ello supone la necesidad de establecer métodos abiertos de coordinación con los Estados miembros, así como líneas definitorias y programáticas compartidas (Denstad, 2009; Santos Rego, 1997).

Con la promulgación del Tratado de Maastricht, la UE se abre a iniciativas en materia educativa, esto es, sus programas pasan a ser globales e integrados, abriéndose la posibilidad de que un mismo programa pueda subsumir varios proyectos con acciones diversas (Valle, 2006). Ejemplo de ello son el Programa *Sócrates I* (1995-1999) (Parlamento Europeo & Consejo de la Unión Europea, 1995) que integra los programas *Erasmus*, *Comenius* y *Lingua* y que apoya la movilidad, la cooperación entre los centros educativos, y fomenta el reconocimiento de los títulos y la educación a distancia; o el programa *Leonardo da Vinci I* (1995-1999) (Consejo de la Unión Europea, 1994), que conecta distintas medidas en el marco de una política de formación profesional. Asimismo, se articulan importantes iniciativas en el ámbito de la educación no formal, caso del *Servicio de Voluntariado Europeo* (1996-1999) dirigido a la realización de actividades medioambientales, sociales y culturales.

Será en la década de los 90 cuando se produzcan contribuciones significativas en materia de juventud. Cabe resaltar la publicación del Memorándum “Los jóvenes en la Comunidad Europea” (Comisión de las Comunidades Europeas, 1990). Es ahí donde se afirma la necesidad de impulsar el espíritu de iniciativa de la juventud, la movilidad e intercambio, o el desarrollo de asociaciones y movimientos juveniles como áreas de atención prioritarias. Otro documento relevante es la Resolución del Consejo de la Unión Europea (1991) por la que se activan una serie de medidas prioritarias en el ámbito de la juventud: intensificación de la cooperación entre las estructuras responsables de trabajo con los jóvenes, información juvenil, fomento del espíritu de iniciativa y de la creatividad de la juventud, y la cooperación en la formación de monitores jóvenes.

Paralelamente, en esta década también se llevan a cabo debates sustanciales para el futuro socioeconómico de la Eurozona. En concreto, el Libro Verde sobre la Dimensión Europea de la Educación (Comisión de las Comunidades Europeas, 1993a) sienta las bases para una reflexión sobre las posibles orientaciones a seguir en el logro de una acción comunitaria en educación; mientras que en el ámbito del empleo, el ‘Libro Blanco Delors’ (Comisión de las Comunidades Europeas, 1993b) aborda como inducir a una mayor cooperación entre los países miembros para hacer efectivo el incremento del empleo.

Ahora bien, el origen de las actuaciones legislativas en materia de juventud se circunscribe a los artículos 165 y 166 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE) que se

firma en Lisboa en 1997<sup>80</sup> (DOUE, C326/47, 26/10/2012). Tales artículos perfilan la esfera de la ‘Educación, Formación Profesional, Juventud y Deporte’ como ámbito de su competencia, estableciéndose o adecuándose los mismos principios de actuación acordados, de manera precedente, en el Tratado de Maastricht. Cabe destacar su artículo 9: “En la definición y ejecución de sus políticas y acciones, la Unión tendrá en cuenta las exigencias relacionadas con la promoción de un nivel de empleo elevado, con la garantía de una protección social adecuada, con la lucha contra la exclusión social y con un nivel elevado de educación, formación y protección de la salud humana”. Esta afirmación corrobora el cambio de sintonía en la misión comunitaria, cuyo foco de atención pasa a ser el empleo, la inclusión social y la educación.

Varios avances normativos a finales del siglo pasado permiten atestiguar ese cambio de orientación en la lógica comunitaria. El principal es el Tratado de Ámsterdam que reforma los principios de anteriores acuerdos (Comunidades Europeas, 1997). Aunque una de sus modificaciones más sustanciales es la actual ‘unión económica y monetaria’ (art. 1 y 2), otras progresiones se encuentran en el asentamiento de una ‘estrategia coordinada para el empleo’ a fin de potenciar una mano de obra cualificada, formada y adaptable, además de mercados laborales con capacidad de respuesta al cambio económico (art. 109). En concreto, el Tratado constituye la base para la posterior aprobación de una Estrategia Europea de Empleo (EEE) (Consejo Europeo, 1997). Este acuerdo posibilita la coordinación y eficacia de las respectivas políticas nacionales de empleo de los Estados miembros a través de cuatro (4) pilares: la empleabilidad (especialmente de los jóvenes y desempleados de larga duración), el espíritu empresarial, la adaptabilidad y la igualdad de oportunidades. Puede decirse, entonces, que con la entrada en nuevo siglo, la UE inicia un cambio de visión y de objetivos. Era imprescindible, por tanto, ajustar sus medidas de actuación, entre ellas las que tienen como eje a los jóvenes.

#### *La Estrategia de Lisboa como cambio de orientación de la UE hacia el empleo y la juventud (2000-2010)*

La política social y de juventud comunitaria se verá afectada por el importante Consejo Europeo de Lisboa (2000). Allí se reformularon las prioridades de la Unión Europea, con un nuevo objetivo estratégico: “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores

---

<sup>80</sup> La versión consolidada del Tratado Constitutivo de la Unión Europea (DOCE, C325/33, 24/12/2002), dispone su Capítulo 3 “Educación, Formación Profesional y Juventud” distribuido en los artículos 149 y 150.



empleos y con mayor cohesión social” (punto 5). Sin lugar a duda, esta meta dirige los esfuerzos comunitarios hacia un enfoque de inversión social a fin de alcanzar los retos que supone una sociedad posindustrial. No puede olvidarse que, con la llegada del nuevo siglo, la modernización comunitaria no solo era una necesidad acuciante, sino también de obligado cumplimiento ante los cambios socioeconómicos tejidos en la década de los 90.

La fórmula comunitaria no podía ser otra que la de enfatizar la inversión en políticas públicas, toda vez que demuestra ser el instrumento más idóneo para hacer frente a las nuevas transformaciones, caso de las mudanzas en las expectativas y perspectivas profesionales, las condiciones laborales, la aparición de fenómenos como el envejecimiento de la población (pirámide poblacional invertida), o el cambio climático (Hemerijck, 2011). Es más, la reorientación de los ‘Estados de Bienestar’ emana principalmente de tales desafíos que suponen la aparición de ‘nuevos riesgos sociales’ que incluyen contingencias como la imposibilidad de conciliar trabajo y familia, la disposición de bajas cualificaciones, la obsolescencia de competencias, o la inadecuada cobertura de seguridad social (Bonoli, 2013).

No es sorprendente, por tanto, que el foco se ponga en el ámbito social, educativo y laboral, pues de la conexión de tales vectores –tal y como se ha mostrado en el apartado anterior– depende la sostenibilidad del Estado de Bienestar. La unión de esta tríada se desprende de la propia Estrategia de Lisboa, especialmente en su apartado referido a la ‘Modernización del modelo social europeo mediante la inversión en capital humano y la constitución de un estado activo de bienestar’, en el que se señalan cuatro (4) objetivos que habría de cumplir la UE para la próxima década (2000-2010): educación y formación para la vida y el trabajo en la sociedad del conocimiento; más y mejores empleos para Europa; desarrollo de una política activa de empleo; modernización de la protección social; y promoción de la integración social.

En clave educativa y de modo consistente con los retos de la sociedad posindustrial, la Estrategia insta a los Estados miembros a adaptar sus sistemas de educación y de formación a la sociedad del conocimiento y a promover oportunidades de aprendizaje para los jóvenes que corren el riesgo de ver sus cualificaciones desbordadas en una era de cambio continuo. Desde esta lógica, se formulan los siguientes propósitos: la reducción del número de personas de 18 a 24 años que no reciben otra enseñanza que la básica; la definición de un nuevo marco europeo que defina las competencias básicas para la formación continua (como los idiomas, el espíritu empresarial, o las competencias sociales); el estímulo de la movilidad mediante un mejor uso



de los programas comunitarios (*Sócrates, Leonardo da Vinci, Juventud*) junto a una mayor transparencia en el reconocimiento de títulos; o el establecimiento de un modelo común de *curriculum vitae* para evaluar las competencias adquiridas.

Por su parte, en materia de empleo e integración social, dicha Estrategia promueve la adopción de iniciativas destinadas a la reducción del desempleo, la pobreza y la exclusión social. Destaca el requerimiento de implementar políticas activas de empleo<sup>81</sup> al objeto de mejorar la empleabilidad y reducir las deficiencias de cualificaciones con una implicación clara de los servicios de empleo y con la promoción de programas especiales de cualificación. De ahí que la formación continua sea un instrumento clave en el modelo social europeo del nuevo siglo. Asimismo, sobresale el impulso a la integración social en el sistema comunitario dadas sus carencias para paliar el número de personas que viven por debajo del umbral de la pobreza. En aras a su logro se avala la unión de varias políticas, esto es, “la promoción de la integración en las políticas de empleo, educación, formación, sanidad y vivienda de los Estados miembros” (punto 33).

Un apunte que evidencia el mencionado énfasis de integración política es la aprobación de la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea (DOCE, C364/1, 18/12/2000). En ella se recogen los derechos fundamentales compartidos por los Estados miembros, entre los que cabe señalar, en relación con la juventud: el derecho a la educación (art. 14), la libertad profesional y el derecho a trabajar (art. 15), las condiciones de trabajo justas y equitativas (art. 31), el derecho a la vida profesional y la vida familiar (art. 33), el derecho a la seguridad y ayuda social (art. 34), y, de modo específico, el derecho a la protección de los jóvenes en el trabajo (art. 32), para lo que se acuerda su amparo ante posibles situaciones de explotación económica o que supongan un peligro para su educación.

Ahora bien, las orientaciones de la Estrategia de Lisboa se harán efectivas más adelante, durante el Consejo Europeo de Niza, cuando se aprueba la Agenda Social Europea (Consejo Europeo, 2001a). En este documento se describen los retos comunes para los próximos años (hasta 2005), los cuales constituyen el colofón de la nueva óptica comunitaria dirigida hacia la

---

<sup>81</sup> Las políticas activas de empleo se definen como aquellas medidas organizadas de acuerdo con el principio de insertar laboralmente a la población. Su meta principal se alcanza a través de los servicios públicos de empleo (asistencia laboral, orientación, etc.), pero también a través de medidas de formación continua como programas formativos, becas o contratos de aprendizaje en el puesto de trabajo, la creación de empleo, entre otras. Estas medidas activas se diferencian de intervenciones estatales complementarias como las políticas pasivas de empleo dedicadas, casi exclusivamente, a la concesión de subsidios o programas de retiro temprano por razones laborales (Furaker, 2009).

plena modernización y competitividad. Sus objetivos se extienden al año 2010, con una Comunicación de la Comisión sobre la Agenda Social (Comisión de las Comunidades Europeas, 2005). Ahí cabe destacar las primeras menciones a favor de la inclusión de la población joven en las políticas sociales y de empleo, razón por la que se contextualiza una iniciativa europea de la juventud (p. 5).

En cuanto el ámbito educativo, en estos momentos se desarrollan iniciativas pioneras en la atención al colectivo juvenil, sobre todo, a través de actuaciones en el campo de la educación no formal. Es el caso del programa *Juventud* (Parlamento Europeo & Consejo de la Unión Europea, 2000) que pasa a integrar acciones como la iniciativa *la Juventud por Europa* o el *Servicio de Voluntariado Europeo*, cuyo objetivo es la adquisición de competencias esenciales para el desarrollo personal y profesional, junto al ejercicio de una ciudadanía responsable. La continuidad de este programa se dilata en el tiempo, si bien con una nueva nomenclatura, *La juventud en Acción* (2007-2013) (Parlamento Europeo & Consejo de la Unión Europea, 2006a), un programa igualmente dirigido a promover el aprendizaje no formal, la movilidad y la inclusión a través del apoyo de proyectos sin fines de lucro. Del mismo modo, se amplían programas sectoriales como *Sócrates II* (2000-2006) (Parlamento Europeo & Consejo de la Unión Europea, 2000) que pasa a incluir *Comenius* y *Erasmus*; se continúa con el programa de formación profesional *Leonardo da Vinci II* (2000-2006) (Consejo de la Unión Europea, 1999); y se crean grandes iniciativas como el *Programa de aprendizaje permanente* (2007-2013) (Parlamento Europeo & Consejo de la Unión Europea, 2006b), con seis (6) subprogramas: el mencionado programa *Leonardo da Vinci*, pero también *Comenius*, *Erasmus*, *Grundtvig*, *Programa transversal* y el Programa *Jean Monet* de integración europea.

Asimismo, pensando en avanzar hacia los logros en educación, los Estados miembros acuerdan reforzar la cooperación en la conocida Declaración de Copenhague (Consejo de la Unión Europea, 2002a). Esta actuación da paso, años después, a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) (Consejo de la Unión Europea, 2009a), con amplios objetivos: 1) hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad; 2) mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación; 3) promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa; y 4) incrementar la creatividad y la innovación, incluyendo el espíritu empresarial en todos los niveles de la educación y la formación.

Es un hecho que, con la entrada en el nuevo siglo, una dinámica diferente en la política comunitaria sitúa a la población juvenil como una prioridad frente a los retos que depara el futuro social y económico en la Eurozona. Esta preocupación se observa en la Declaración de Laeken (Consejo Europeo, 2001b), con una mención específica: “¿cómo volver a acercar a los ciudadanos y, en primer lugar, a los jóvenes al proyecto europeo y a las instituciones europeas?”. Desde luego, esa pregunta sugiere una desafección de la juventud ante el proyecto comunitario, así como la preocupación política por este asunto. El interés por la juventud se desprende de otros documentos capitales como el Libro Blanco “Un nuevo impulso para la juventud europea” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001b), en el que se emplaza a los ‘jóvenes en primera línea’ con medidas de actuación en áreas como el empleo, la autonomía, la participación social, los procesos de educación no formal, el voluntariado, la movilidad, o el fomento de los valores europeos. Este documento traza una hoja de ruta para la consecución de un ‘método abierto de coordinación’ en política de juventud para lo que se estima necesario fijar temas prioritarios de debate, la disposición de objetivos y orientaciones comunes, o la puesta en práctica de mecanismos de seguimiento.

En este orden de ideas, se activan varias iniciativas con dos vértices complementarios: por un lado, el estudio de políticas de juventud buscando avanzar en el tema; y, de otro, el análisis de posibles ‘estándares europeos’, que permitan establecer indicadores de ajuste en el ámbito de la juventud. En cuanto al primer vértice, debe reseñarse el estudio del Instituto IARD (2001), que dibuja distintas tipologías de políticas de juventud en los Estados miembros; o, en la misma línea, el informe de Williamson (2002), auspiciado por el Consejo de Europa, y que revela las temáticas, problemas, lecciones y omisiones a la luz de las revisiones realizadas por esta institución sobre las políticas nacionales de juventud. Con respecto al segundo vértice, cabe resaltar, de nuevo, la labor realizada por el Consejo de Europa (2003a). Mediante consulta a un grupo de expertos, publica un informe considerado el estándar más universal sobre política de juventud y uno de los más citados en toda Europa (Denstad, 2011). Entre los indicadores más destacados a incorporar por la política de juventud destacan el aumento del número de personas jóvenes: activas en procesos de aprendizaje a lo largo de la vida (educación formal y no formal); con acceso a las nuevas tecnologías; que reciban asistencia y orientación personal y profesional; o el acceso al empleo. Además, de este informe se entresaca un claro argumento: el objetivo primario de la política de juventud no debe ser otro que el de abrir oportunidades para que los

jóvenes puedan alcanzar su pleno potencial, lo que implica considerarles como un recurso y no como un problema<sup>82</sup> (Denstad, 2011).

Consecución de estos avances en favor de los jóvenes es el establecimiento de una política de cooperación en el ámbito de juventud en 2002, renovada en 2009 y cuyo foco estratégico es el período que va de 2010 a 2018 (Consejo de la Unión Europea, 2002b, 2009b). Las competencias en juventud, que fueron legitimadas en el Pacto Europeo de la Juventud (Consejo de la Unión Europea, 2005) pretenden garantizar la coherencia de las iniciativas y servir como punto de partida para una movilización continua en favor de la juventud. Justamente, este es el punto de arranque de una firme política de juventud comunitaria basada en los principios de participación e igualdad de oportunidades, y en armonía con otras políticas sociales, educativas y laborales también dirigidas a las generaciones más jóvenes. Fruto de esta cooperación se han establecido importantes modificaciones legislativas en las políticas de juventud de los Estados miembros, y se ha reforzado la capacidad de coordinación con las organizaciones juveniles a través de la instauración de instrumentos como el diálogo estructurado (Consejo de la Unión Europea, 2018a). Así pues, en tan solo una década, los esfuerzos hacia una política de juventud coordinada se asentaron en la Eurozona, proyectándose como iniciativas de integración. Desde un planteamiento intersectorial, abordan cuestiones que afectan los jóvenes en diversos ámbitos políticos (Consejo de la Unión Europea, 2009b).

*La ‘Gran Recesión’ y la Estrategia Europea 2020: la integración social y laboral de la juventud como desafío de la UE*

En perspectiva, uno de los acontecimientos principales para que la juventud se convierta en tarea prioritaria de los Estados miembros es la crisis económica internacional que sucede en el año 2008 y que se agudiza en los años sucesivos en la Eurozona. Así, pese a la existencia de una agenda comunitaria para afrontar las cifras de desempleo, los datos siguen mostrando un escenario nada alentador, que deja a la juventud en una situación social y laboral muy

---

<sup>82</sup> El trabajo de Wallace y Bendit (2009) establece una distinción entre las políticas nacionales de los Estados miembros, que se centran en la juventud como recurso o problema. En los países donde los jóvenes son percibidos como un problema existe un énfasis excesivo en el desempleo o en otras problemáticas adyacentes como la salud, las drogas, o la delincuencia juvenil. Es el caso de países como Reino Unido o Irlanda cuyas políticas se debaten desde un prisma de exclusión social a nivel nacional. Sin embargo, en los territorios donde los jóvenes se consideran un recurso, las políticas ponen un mayor énfasis en impulsar los sistemas de educación y formación y, muy especialmente, la participación. Se trata de los países nórdicos, como Dinamarca y Suecia en los que la juventud se concibe como un recurso humano y social primordial. Obviamente, este último enfoque es el que deben compartir los Estados miembros si lo que se pretende es la integración social y laboral de los jóvenes, pero también el logro del bienestar social.

complicada. Ello no solo pone al descubierto las deficiencias institucionales y laborales de Europa para absorber las consecuencias de la ‘Gran Recesión’, sino también sus debilidades en relación con las medidas que la situación exige.

Tales debilidades se ponen de manifiesto en la ‘Resolución relativa a la inclusión activa de los jóvenes: lucha contra el desempleo y la pobreza’ (Consejo de la Unión Europea, 2010), en la que se revela que todavía no se habían alcanzado los objetivos fijados en la Estrategia de Lisboa de creación de empleo y de erradicación de la pobreza, ni tampoco los objetivos del Pacto Europeo de la Juventud. En la misma línea, se expresan en la ‘Iniciativa de Oportunidades para la Juventud’ (Comisión Europea, 2011a), en la que se insta a los países –sobre todo aquellos con altas tasas de paro juvenil– a la toma de medidas contundentes, entre otros, en la prevención del abandono escolar prematuro, el desarrollo de capacidades ajustadas al mercado laboral, el apoyo en la primera experiencia profesional y la formación en el puesto de trabajo.

Así pues, la eclosión de la ‘Gran Recesión’ puso al descubierto las deficiencias del sistema político, laboral y social europeo, que supuso un buen incentivo para la aprobación de la ‘Estrategia Europa 2020: Una estrategia para el crecimiento inteligente, sostenible e integrador’ (Comisión Europea, 2010a) en la que se proponen cinco (5) objetivos cuantificables para 2020: el empleo, la investigación y la innovación, el cambio climático y la energía, la educación y la lucha contra la pobreza. De modo específico, y con el propósito de alcanzar tales objetivos, se formulan siete iniciativas emblemáticas, de las que cabe resaltar tres de ellas por estar en estrecha conexión con los propósitos de la política de juventud comunitaria. Se trata de las iniciativas Juventud en Movimiento, la Agenda de nuevas cualificaciones y empleos, y la Plataforma europea contra la pobreza.

En primer lugar, la iniciativa Juventud en Movimiento (Comisión Europea, 2010b) pretende mejorar los resultados de los sistemas educativos y facilitar la entrada de la juventud en el mercado de trabajo a través de líneas de actuación como el impulso de un sistema de aprendizaje permanente; la reforma y modernización de la educación superior; la movilidad de los jóvenes con programas como ‘Tu primer trabajo EURES’ de oportunidades de empleo en el extranjero; o la promoción del empleo juvenil a través de los servicios públicos de empleo, el Observatorio Europeo de Ofertas de Empleo y la disposición de ayudas a jóvenes emprendedores. Si bien lo más señalado de esta iniciativa es la creación de un instrumento para

la política de juventud comunitaria y que se desarrollará unos años después: la ‘Garantía Juvenil’.

En efecto, la implantación del Sistema de Garantía Juvenil para finales de 2013 y de aplicación en 2014 (Consejo de la Unión Europea, 2013) supone un hito en la UE, toda vez que plantea medidas de actuación circunscritas al colectivo de jóvenes. La propuesta tiene por objetivo último garantizar que los jóvenes menores de 25 años –aunque esta edad se amplía posteriormente hasta los 30<sup>83</sup>– reciban una buena oferta de empleo, educación continua, formación de aprendiz o período de prácticas en un plazo de cuatro meses, tras acabar la educación formal o haber perdido el empleo. El éxito de esta iniciativa ha sido su rápida implantación en los Estados miembros gracias al impulso político, la dotación de recursos financieros y la aplicación de mecanismos de control. Un eslabón clave al respecto ha sido la considerable ayuda financiera proporcionada por el Fondo Social Europeo y la Iniciativa de Empleo Juvenil. Esta última, aprobada en 2013 y todavía vigente en la Eurozona, ha comportado una gran dotación económica para el apoyo a los jóvenes que no estudian ni trabajan y que residen en regiones con índices de desempleo juvenil superiores al 25% (Comisión Europea, 2016a).

En el marco de la Estrategia 2020 hay que añadir la aprobación del Programa de la Unión Europea para el Empleo y la Inclusión Social (EaSI) (Parlamento Europeo & Consejo de la Unión Europea, 2013a), que aporta considerables fondos para la promoción del pleno empleo y la inclusión social comunitaria. Su marco de aplicación desde 2013 hasta finales de 2020, se basa en por tres (3) ejes principales: 1) ‘Progress’ de apoyo de las políticas e instrumentos de la UE; 2) ‘EURES’ que, entre otros, promueve la movilidad geográfica voluntaria de trabajadores; y 3) ‘Microfinanciación y emprendimiento social’.

También en 2013 se pone en marcha un paquete de medidas dirigidas al empleo juvenil, con puntos de encuentro entre las distintas políticas dirigidas a la juventud<sup>84</sup>. Entre las medidas incorporadas, la más importante ha sido la creación del programa Erasmus + (Parlamento Europeo & Consejo de la Unión Europea, 2013b), una mayúscula iniciativa de la UE para la

---

<sup>83</sup> Por ejemplo, en España, en 2015 se ha ampliado la edad de acceso a los menores de 30 años (BOE, núm. 181, 30/07/2015). Ello se debe a una Recomendación del Parlamento Europeo (2014) que insta a los Estados miembros que consideren una ampliación de la Garantía Juvenil a los jóvenes menores de 30 años.

<sup>84</sup> En esta última etapa y en respuesta a las recomendaciones comunitarias anteriores, se observa una mayor integración de las políticas dirigidas a la juventud que cubren los ámbitos de la educación, el empleo, la participación e inclusión social.



etapa 2014-2020 en los ámbitos de la educación, la formación, la juventud y el deporte con objetivos ambiciosos: reducir el desempleo entre los jóvenes; fomentar la educación de adultos; animar a la juventud a participar en la vida democrática europea; apoyar la innovación, la cooperación y las reformas; reducir el abandono escolar prematuro; y promover la cooperación y la movilidad con los países asociados de la UE. La iniciativa trata de eliminar las fronteras artificiales entre los formatos de acciones y proyectos anteriores mediante una denominación o ‘marca fuerte’ que puede gozar de mayor reconocimiento y atracción por parte de los agentes del mundo laboral y la sociedad civil. Como resultado, nace una amplia iniciativa que supone la integración de la gran mayoría de los programas educativos liderados por la UE: *Comenius*, *Erasmus*, *Erasmus Mundus*, *Leonardo da Vinci*, *Grundtvig*, *Juventud en Acción*, *Jean Monnet* y *Deporte*.

No extraña que 2013 –vistas las tasas de paro juvenil del año precedente– sea el año de convocatoria por parte de los responsables comunitarios para que los Estados miembros actúen ante las elevadas cifras de desempleo juvenil. De hecho, esta coyuntura posibilita no solo la puesta en marcha del sistema de Garantía Juvenil, la Iniciativa de Empleo Juvenil, el Programa EaSI y el Programa *Erasmus +*, sino también la adopción de comunicaciones específicas en las que se hace un llamamiento a trabajar juntos por los jóvenes europeos, e instando a la adopción de los instrumentos ya citados (véase Comisión Europea, 2013).

La segunda de las iniciativas emblemáticas de la Estrategia Europa 2020 es la ‘Agenda de nuevas cualificaciones y empleos’ (Comisión Europea, 2011b) dirigida a la modernización de los mercados laborales y la potenciación de la autonomía mediante el desarrollo de capacidades a lo largo de la vida. Sus prioridades son: dar impulso a la flexiguridad<sup>85</sup>; dotar a las personas de las cualificaciones apropiadas para obtener un empleo; mejorar la calidad del trabajo y de las condiciones laborales; y apoyar la creación de empleo (Comisión Europea, 2011b). Es claro que esta etapa de acciones de la UE goza de un planteamiento dirigido a mejorar las capacidades de los individuos, independientemente del modo en que se adquieran, contando con un enfoque integral de las políticas implementadas. No obstante, este planteamiento surge de las demandas socioeconómicas que, cada vez más, exigen de una mayor conexión entre la oferta educativa y

---

<sup>85</sup> De acuerdo con Bonoli (2013) la visión de flexiguridad de la UE se expande dentro de un modelo de ‘política social activa’ englobando políticas de amplio rango como el aprendizaje a lo largo de la vida, las políticas activas de empleo, la igualdad de género o el diálogo social. En estos términos, la noción de flexiguridad enfatiza el apoyo a colectivos con desventajas y promete la flexibilidad para los empleadores y seguridad para los empleados.



la demanda laboral. De hecho, tal reclamo socioeconómico hace que, en tan solo cinco años, la agenda europea ponga rumbo hacia la mejora específica de las capacidades y su vínculo con la empleabilidad, inaugurándose la Nueva Agenda de Capacidades para Europa (Comisión Europea, 2016b) con desafíos bajo las siguientes categorías: más y mejores capacidades, buen uso de capacidades adquiridas y comprensión clara de las capacidades con mayor demanda.

En tercer lugar, la Estrategia Europa 2020 da lugar a la creación de la ‘Plataforma Europea contra la pobreza y la exclusión social’ (Comisión Europea, 2010c) que contiene medidas específicas para la juventud: que los sistemas educativos y de formación sean más inclusivos a todos los niveles y edades, reducir el abandono escolar, mejorar el nivel de competencias para mejorar la empleabilidad. Especialmente, en ella se subraya el imperativo de establecer una “gama más amplia de políticas en apoyo de los jóvenes (...) Hacen falta planteamientos específicos para abordar las crecientes dificultades que caracterizan la transición a la edad adulta en las sociedades posindustriales, en particular para los jóvenes marginados” (p. 9). En la misma línea, se circunscriben acciones complementarias para el estímulo de la participación e inclusión social, así como la solidaridad de la población joven. Es el caso del programa pionero de educación no formal ‘Cuerpo Europeo de Solidaridad’ (Comisión Europea, 2016c) cuyo objetivo principal es reforzar la cohesión y la solidaridad de los jóvenes de 17 a 30 años con dos vertientes de actuación: la del voluntariado y la profesional (empleo, período de prácticas o aprendizaje mediante un contrato firmado por el país de acogida dentro de la UE).

Al margen de los logros conseguidos en sintonía con la Estrategia Europa 2020, durante el período de vigencia del marco estratégico de cooperación, las autoridades comunitarias comienzan a realizar una planificación y seguimiento de las actuaciones dirigidas a la población juvenil. Lo más relevante fue la constitución en 2014 de un Plan de Trabajo en Juventud de aplicabilidad hasta 2015, cuyo éxito permitió el desarrollo de un segundo para el plazo de 2016 a 2018 (Consejo de la Unión Europea, 2014, 2015a).

*Últimos avances en política de juventud comunitaria: una Estrategia de la UE firme para la Juventud en la próxima década (2017-2027)*

En los últimos tiempos, la política comunitaria ha afianzado su quehacer en el trabajo conjunto en materia de juventud. Así, pese a que en sus inicios el reclamo era instaurar un marco de cooperación en este asunto, en la actual coyuntura se espera de los Estados de Bienestar una política social activa –ya iniciada durante la ‘Gran Recesión’– con actuaciones dirigidas, tanto

a la protección social y económica como a la adopción de programas y medios para la mejora de la participación en el mercado laboral. Está claro que en esto han tenido que ver las situaciones de desempleo y de exclusión social a las que se ven sometidos muchos jóvenes y que no solo es resultado de sus características sociales, culturales y económicas –como predictores de desigualdad social–, sino también de la persistente inadecuación de las medidas de actuación nacionales y comunitarias al respecto.

De modo expreso, la atención preferente por la juventud en el porvenir comunitario se avala en la Nueva Agenda Estratégica de Europa 2019-2024 (Consejo Europeo, 2019a), en cuyas declaraciones se pone de manifiesto que “las desigualdades que afectan a los jóvenes en particular, suponen un riesgo político, social y económico de suma gravedad; se están creando fracturas generacionales, territoriales y educativas, y están surgiendo nuevas formas de exclusión. Tenemos la obligación de ofrecer oportunidades para todos” (p. 5). Del mismo modo, ese compromiso por la juventud se elucida, por un lado, en la reciente Declaración de Roma (Comisión Europea, 2017b) en la que los Estados miembros se comprometen a hacer realidad ‘Una Europa Social’ en la que los jóvenes reciban la mejor educación y formación y puedan estudiar y trabajar en todo el continente; y, por otro, en la reciente Declaración de Sibiu (Consejo Europeo, 2019b) en la que los dirigentes europeos acuerdan como uno de sus compromisos clave para un ‘futuro prometedor’, la preservación del porvenir de las futuras generaciones en Europa. Así pues, se responsabilizan de invertir en la juventud para la construcción de la UE adaptada al futuro y capaz de hacer frente a los retos más acuciantes del s. XXI. También en el Pilar Europeo de los Derechos Sociales (Parlamento Europeo, Consejo de la Unión Europea & Comisión Europea, 2017) se respalda el ‘apoyo activo para el empleo’ de la población joven (principio 4), para lo que se blinda su derecho a una educación continua, una formación de aprendiz, un período de prácticas o una oferta de empleo de buena calidad en los cuatro meses siguientes a quedar desempleados o finalizar los estudios.

La proyección de este interés comunitario por la juventud va más allá de estas declaraciones y principios, mediante un cuestionamiento claro de cuál ha de ser el rumbo a seguir en los años venideros. Justamente, este es el contexto en el que se desarrolla la Comunicación ‘Construyendo una Europa más fuerte’ (Comisión Europea, 2018b) con un mensaje claro: “si deseamos construir una Europa más fuerte, las políticas de juventud, cultura, educación y formación tendrán que desempeñar un papel destacado en el proyecto europeo” (p. 1).

Se trata, dicho brevemente, de un cambio de trayectoria a finales de 2018, cuando el espacio comunitario aprueba la ‘Estrategia de la Unión Europea para la Juventud 2019-2027’ (Consejo de la Unión Europea, 2018a). Esta Estrategia cuenta con una perspectiva integradora sobre la actuación en juventud, reflejada en su nueva consigna ‘involucrar, conectar y capacitar’. Ante todo, las medidas de actuación se proponen para mejorar aspectos sustanciales para la población joven como su desarrollo personal, autonomía, resiliencia, inclusión social, e incluso la erradicación de la pobreza. Al efecto, se establecen una serie de principios rectores: igualdad y no discriminación; inclusión; participación; dimensión mundial, europea, nacional, regional y local; y, planteamiento dual de las políticas<sup>86</sup>. Globalmente, se trata de una estrategia apoyada en metas de gran alcance y oportunidad, mostrando una clara evolución con respecto a líneas de actuación previas (Tabla 8).

**Tabla 8**

*Evolución de las líneas de actuación y metas en política de juventud comunitaria*

<b>PACTO EUROPEO DE LA JUVENTUD (2005)</b>	<b>MARCO RENOVADO PARA LA COOPERACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA JUVENTUD (2010-2018)</b>	<b>ESTRATEGIA PARA LA JUVENTUD (2019-2027)</b>
Empleo, integración y promoción social	Empleo y espíritu empresarial	Empleo de calidad para todos
Educación, formación y movilidad	Educación y formación	Aprendizaje de calidad
Conciliación de la vida profesional, personal y familiar		
	Salud y bienestar	Salud mental y bienestar
	Participación	Espacio y participación de todos
	Actividades de voluntariado	Programas europeos de juventud y organizaciones juveniles
	Inclusión social	Sociedades inclusivas
	La juventud y el mundo	Una Europa verde y sostenible
	Creatividad y cultura	
		Conectando la UE con los jóvenes
		Igualdad de todos los géneros
		Información y diálogo constructivo
		Impulsar a la juventud rural

Fuente: elaboración propia a partir de Consejo de la Unión Europea (2005, 2009, 2018a).

<sup>86</sup> El planteamiento dual de las políticas de juventud se acuerda en el marco de cooperación previo (Consejo de la Unión Europea, 2009b) y se refiere a la integración de las iniciativas dirigidas a la juventud a través de distintas políticas, por una parte, y de iniciativas específicas en el sector de la juventud, por otra. Esta finalidad conecta, a su vez, con un planteamiento intersectorial de las políticas que supone la necesidad de integrar a la juventud como prioridad en diferentes ámbitos estratégicos.

A propósito del mayor alcance de las políticas en materia de juventud, el escenario comunitario también ha protagonizado otros avances como la renovación del Cuerpo Europeo de Solidaridad hasta 2027<sup>87</sup> (Comisión Europea, 2018c) al tiempo que constituye un medio para promover la inclusión social y reforzar la cohesión, solidaridad, democracia en Europa y el extranjero. Además, se ha acordado la ampliación de acciones tan relevantes como el programa Erasmus + (2021-2027) (Comisión Europea, 2018d) por ser un apoyo clave a la movilidad, la cooperación y el desarrollo de políticas innovadoras en los ámbitos de la educación, la formación, la juventud y el deporte. En la misma línea, se ha financiado y apoyado el trabajo juvenil en el ámbito del aprendizaje no formal en relación con colectivos vulnerables como migrantes y refugiados (Consejo de la Unión Europea, 2018b). Además, una iniciativa relevante por parte del Foro Europeo de la Juventud (2018) ha sido la creación del índice de progreso de la juventud (*Youth Progress Index*), el primer instrumento internacional que mide la calidad de vida de los jóvenes alrededor del mundo, con independencia de indicadores económicos. Para ello se toman tres (3) indicadores clave de análisis: 1) Satisfacción de necesidades básicas: nutrición y cobertura médica básica, acceso a agua e higiene, protección (acceso a suministro electrónico, vivienda asequible, polución) y seguridad personal; 2) Fundamentos del bienestar: acceso a conocimiento básico, acceso a la información y comunicaciones, salud y bienestar, calidad ambiental; 3) Oportunidad: derechos personales, libertad personal y elección, inclusión, acceso a educación avanzada<sup>88</sup>.

Con todo, la apreciable necesidad de mejorar el empleo y la inclusión social de la juventud sigue siendo el principal motivo de atención de los responsables comunitarios. De ahí que la prioridad se mantiene en facilitar la transición con éxito a la vida adulta, la ciudadanía activa y la vida laboral (Consejo de la Unión Europea, 2017). En este particular y a la luz del cambiante panorama laboral, la Unión Europea ha dispuesto, de manera reciente, una serie de conclusiones vinculadas con el empleo juvenil y el futuro del trabajo (Consejo de la Unión Europea, 2019).

<sup>87</sup> La renovación de estos programas atiende exclusivamente al período 2021 a 2027 por ser esta temporalización la que se adopta en el último marco de financiación plurianual comunitario.

<sup>88</sup> De acuerdo con este informe, España cuenta, relativamente, con un buen índice de desarrollo de la juventud, encontrándose en el puesto 20 de 102 países analizados. Los peores resultados o déficits y, por tanto, aspectos a mejorar se encuentran en: la satisfacción con la calidad del agua, el acceso a la vivienda asequible, el logro de educación secundaria tanto en los hombres como en las mujeres (dado que son indicadores separados), el acceso a teléfonos móviles entre los jóvenes, la satisfacción con la calidad del aire, biodiversidad y hábitat, derecho a asamblea y asociación, miembros jóvenes en el parlamento, confianza de la juventud en la política, libertad religiosa, percepción juvenil de la corrupción, la discriminación y violencia entre las minorías, tasa de ninis, media de años de las mujeres en la escuela y años de educación terciaria.

Desde ella se articulan una serie de objetivos de obligada promoción y cumplimiento: la especial atención a la juventud en riesgo de marginalización; apoyo de la plena ejecución de la Garantía Juvenil; reforma de los sectores educativos (formales y no formales) en vistas a un mayor desarrollo y validación de competencias para su ajuste con el mercado laboral; mejora de la cooperación en educación y aprendizaje permanente para la reducción del abandono escolar prematuro; mayor uso de los recursos disponibles (Fondo Social Europeo, Programa EaSi, Iniciativa de Empleo Juvenil, Erasmus +, Cuerpo Europeo de Solidaridad); apoyo a la población juvenil ante el desempleo; o mejora del acceso de la juventud a la protección social.

Sobre este escenario se presentan, también, las metas que ha de alcanzar la política de juventud comunitaria y de los Estados miembros en el futuro más próximo, obviamente, relacionadas con las problemáticas que representan las realidades de los jóvenes contemporáneos. Para ello, nos hacemos eco del último informe del Consejo de Europa (2019) que presenta los siguientes desafíos en cuanto a política de juventud:

- Mayor compromiso por parte de las autoridades a favor de una política de juventud coherente e integradora. Para ello, habrán de disponerse acciones y programas con objetivos y dominios políticos distribuidos uniformemente.
- Distanciamiento de una política de juventud asociada a ideologías o intereses para mantener el poder político. Exclusivamente, el foco ha de ser la situación, necesidades y derechos de la población más joven.
- Urgencia del despliegue de mecanismos y recursos para la implementación de la Estrategia de la Juventud.
- Incremento del trabajo conjunto y coordinado por parte de agencias y autoridades para la definición e implementación de la política de juventud.
- Participación e implicación directa y activa de los jóvenes en la configuración y seguimiento de las políticas de juventud.
- Mejora de la formación de las autoridades y responsables competentes en política de juventud.
- Necesidad de un seguimiento y evaluación externa de la política de juventud, que ponga de manifiesto puntos fuertes y débiles en aras a la mejora de los programas.

- Apertura del financiamiento al conjunto de las organizaciones (juveniles) y entidades de la sociedad civil.
- Mayor formación de los profesionales que trabajan con la juventud como educadores, orientadores o responsables de oficinas de empleo.
- Elevar el alcance de la política de juventud en difusión y atención a colectivos prioritarios.

En su totalidad, tales retos propician la necesidad de repensar y avanzar hacia una política de juventud que sea más coherente en los objetivos que persigue, con mecanismos de evaluación y seguimiento, una mayor profesionalización de los responsables implicados (tanto los que diseñan las políticas como los que finalmente las aplican), así como con la disposición de mayores recursos para hacer efectiva su correcta ejecución. Al respecto, cabe mencionar la insuficiente financiación establecida para mecanismos como Garantía Juvenil, haciendo que los Estados miembros se tengan que ocupar de establecer recursos necesarios (en su mayoría notablemente insuficientes). Además, las medidas implementadas tienden a enfocarse en grupos determinados, olvidando que las transiciones de la juventud en la actualidad son mucho más complejas en su comparación con generaciones precedentes. Huelga decir que el fomento de las políticas de juventud en lo que tiene que ver con su empleabilidad es imposible si no se promueve la creación de puestos de trabajo estables y de calidad para este colectivo (Cabasés et al., 2016). Así pues, la amplitud de tales propósitos sugiere que se soslayan la mayoría de los objetivos y principios erigidos en las oportunas estrategias y acuerdos de juventud fijados por los Estados miembros. Y es que a la luz de los resultados en materia de desempleo y exclusión social no es precisamente estabilidad lo que predomina en las generaciones más jóvenes.

Con ello no queremos decir que los jóvenes hagan de sujetos pasivos de tales políticas, sino más bien al contrario. A pesar de que la mayoría de los acuerdos públicos se relacionan con una perspectiva ‘adultocrática’ de la juventud por la amenaza que supone la precariedad de este grupo de edad, es evidente que la promoción del trabajo juvenil tiene que ver con aquella otra vertiente renovadora que promueve que los jóvenes se conviertan en actores sociales con demandas, acciones y organizaciones que se apartan de los modelos tradicionales sobre la transición a la edad adulta (Merino, Feixa, & Moreno, 2018).



Podría concluirse afirmando que la política de juventud contemporánea se caracteriza más por ‘intenciones’ que por ‘realidades’ que actúan y cambian la vida de los jóvenes. Pero lo que todavía es más preocupante, gran parte de las decisiones se han tomado desde la óptica de intereses políticos, lo que ha dejado en el olvido las perspectivas personales y profesionales de la juventud y, por tanto, su acceso a la esfera pública como actores políticos. Hoy más que nunca, los jóvenes afrontan una precarización creciente que afecta a su capacidad de intervención pública de dos maneras: por un lado, su situación de desventaja los coloca en condición de inferioridad en los debates públicos; y, por otro, los problemas que conlleva este rol secundario son percibidos como una cuestión que afecta a la sociedad y a su futuro (Clua, Ferrán-Ferrer, & Terren, 2018). Es urgente, por ello, (re)considerar a los jóvenes como sujetos con pleno derecho de ciudadanía, poniendo en el centro sus capacidades de contribución al bienestar colectivo a través de la creatividad, la innovación y la (de)construcción de identidades nuevas. Así pues, las políticas de juventud tienen que dirigirse a la juventud como únicos protagonistas y responsables reales de sus propios proyectos, al margen de un estatus de dependencia e insuficiencia (Gentile & Mayer, 2009).

### **3.2.2 La promoción de la educación no formal como acción transversal de aprendizaje a lo largo de la vida en las políticas de juventud**

Después de un tiempo en el que el tópico principal fue la significatividad de la escuela como institución capital de la cultura y del conocimiento, durante la década de los 70 surge un movimiento en el que el debate se concentra en la instauración de una sociedad educativa y del aprendizaje (Husen, 1978). Se trata de un momento en el que la adopción del aprendizaje a lo largo de la vida en el imaginario político supone el entrecruce de perspectivas que lo observan en términos de inversión en capital humano para beneficio económico (Becker, 1962; Shultz, 1961), y aquellas que lo perciben como principio estructurador de la reforma educativa y herramienta para el desarrollo de ‘individuos integrales’, en definitiva, para ‘aprender a ser’ (Faure et al., 1973). Es más, en la convergencia de ambas visiones se emprende el discurso del aprendizaje a lo largo de la vida como objetivo político alcanzable. En este sentido, como alternativa a la educación ‘tradicional’, el aprendizaje a lo largo de la vida pasa a integrar



elementos de la formación profesional y la de adultos<sup>89</sup>, pero va más allá, contemplando su potencial integrador y su base humanista (Griffin, 2009; Tuschling & Engemann, 2006).

Con la llegada de una política de aprendizaje a lo largo de la vida, el discurso político comienza a llamar la atención sobre otros contextos de formación más allá de los estrictamente académicos. Al respecto, hay que recordar que es entonces cuando aparecen las primeras menciones a la educación no formal e informal (Coombs & Ahmed, 1974a). Son conceptos que pasan a integrarse en una óptica del aprendizaje a lo largo de la vida, al tiempo que dejan de lado un concepto restringido de educación (Tuschling & Engemann, 2006).

Sin embargo, tal acento en una política de aprendizaje a lo largo de la vida no llevó, en la práctica, a la generalización e integración de los distintos contextos de aprendizaje en el mundo educativo (Du Bois-Reymond, 2004). Ello se debió a la inacción de organismos internacionales centrados, casi exclusivamente, en combatir los efectos económicos y sociales asociados a la crisis del petróleo de la época (Dehmel, 2006). De hecho, habrá que esperar a la década de los 90 para observar un cierto interés por establecer pasarelas entre vías formales, no formales e informales de formación. Aprovechando, naturalmente, los fundamentos de una política de juventud en ciernes.

*El comienzo de una filosofía de aprendizaje a lo largo de la vida en Europa: la educación no formal en una política de juventud comunitaria en ciernes (1990-2000)*

Los cambios sociales y económicos que se tejen durante la década de los 90, auspiciados por una impostergable economía global y el auge de las nuevas tecnologías, se tornan el sustrato del interés comunitario hacia la conveniencia de extender la educación a todo el curso de la vida (Dehmel, 2006). Desde luego, el foco en la inversión en capital humano, a expensas de un renovado modelo de inversión social, se debe a acontecimientos relacionados con el desempleo y la desigualdad social, que vertebran el escenario comunitario y que llaman a mejorar el nivel educativo de los ciudadanos –sobre todo, entre los más jóvenes– a fin de maximizar sus posibilidades en el mercado de trabajo. Lo cual se suma al desarrollo de otros acontecimientos en la panorámica europea: la evolución sofisticada de las tecnologías de la información; la competición económica con otros países; la utilización del conocimiento científico para la

---

<sup>89</sup> Como se ha visto en el Capítulo 1, durante el s. XX, la educación no formal estuvo muy asociada a la educación de adultos y la formación profesional. Así pues, en la adopción de una política de aprendizaje a lo largo de la vida, las políticas e instituciones internacionales fijan esos orígenes y los hacen propios.

producción de artículos de consumo; y la ya mencionada caída del muro de Berlín que acelera al auge del capitalismo global (Jarvis, 2009). Con todas estas atalayas, la Unión Europea implanta como instrumentos clave de su modelo de inversión social la reforma de los sistemas educativos y de formación (Bonoli, 2013). Imagen de ello es el Libro Blanco ‘Crecimiento, Competitividad y Empleo’ (Comisión de las Comunidades Europeas, 1993b) en el que el aprendizaje a lo largo de la vida se erige en idea política estratégica.

Sobra decir que el aprendizaje a lo largo de la vida, como arquetipo formativo y referente político, ha servido de recurso resolutivo ante retos de eminente corte económico, por lo que no ha quedado exento de perspectivas instrumentales de mercado. De ahí que convenga poner el acento en la vertiente humanística del aprendizaje a lo largo de la vida, más allá de un mero paradigma de utilidad social y económica, como resorte básico de desarrollo humano. Máxime cuando el aprendizaje a lo largo de la vida dilata la mirada social hacia una educación que es y ha sido relevante al margen de muros o fronteras establecidos. A este respecto, nos valemos de unas palabras que el paso del tiempo no ha conseguido desvanecer:

Abrir el horizonte de la enseñanza por toda la extensión del globo es, ante todo, extenderlo a lo largo de la vida. Ya no se comprimirá más la instrucción dentro de los primeros años del hombre, sino que se dilatará hasta que abarque el curso de toda su existencia. La ‘educación permanente’ reclama un aligeramiento de los programas tradicionales de enseñanza a favor de una ‘reciclización’, una renovación continua de la carga de las baterías cerebrales que cese solamente con la pérdida de la vitalidad mental. (Habachi, 1970, p. 20)

Es justo tal óptica maximalista, centrada en las oportunidades que ofrece el conjunto de los contextos de aprendizaje (formales e informales), al margen de los clásicos o tradicionales (Tushling & Engemann, 2006), la que se adhiere a una política de juventud comunitaria en ciernes. Uno de los primeros ejemplos que tenemos de ello es el Memorando ‘Los jóvenes en la Comunidad Europea’ (Comisión de las Comunidades Europeas, 1990), donde se trata de impulsar en los jóvenes el valor del aprendizaje a lo largo de la vida y se refuerza la labor de las instituciones de educación no formal, que trabajan con jóvenes en la promoción de una ciudadanía activa. Lo mismo se extiende a la resolución sobre medidas prioritarias en el ámbito de la juventud (Consejo de la Unión Europea, 1991) en la que se enfatiza la importancia de proceder con proyectos educativos fuera del marco reglado.

Aun así, el mayor alcance de las acciones derivadas del aprendizaje no formal se hace notar a mediados de los 90 con la publicación del Libro Blanco sobre la educación y la formación

‘Enseñar y aprender’ (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995), documento de debate vinculado en 1996 al Año Europeo de la educación y la formación permanentes. Este reporte pone en evidencia la brecha entre los jóvenes de baja y alta cualificación en el acceso al empleo, para lo que contempla una deseable ‘doble ruta’ de aprendizaje: la ‘tradicional’, basada en cualificaciones formales, reconocibles y de alto nivel; y la ‘moderna’, centrada en la acreditación de competencias adquiridas en organizaciones voluntarias, el ocio o el puesto de trabajo (Brine, 2006).

Si bien en este último documento no se hace referencia explícitamente al término de educación no formal, su aparición en el discurso comunitario tiene lugar justo un año después, con la configuración de una política a favor de la educación permanente (Consejo de la Unión Europea, 1996). Es aquí donde se subraya que tal concepto abarca tanto el entorno educativo formal como el no formal, y se sitúa como ámbito propicio en el desarrollo de las comunidades locales. A ello hay que añadir el reconocimiento de la educación no formal por parte de las máximas autoridades en la V Conferencia de Ministros de Juventud del Consejo de Europa (1998). En particular, se advierte que la inclusión social y laboral de los jóvenes ha de sustentarse en las competencias y cualificaciones que pueden adquirir a través de procesos no formales, enriqueciendo los modelos educativos tradicionales.

Pero quizás el acontecimiento más importante de esta década es la publicación del célebre Informe Delors (Delors et al., 1996), que refuerza el aprendizaje a lo largo de la vida y la conveniencia de establecer pasarelas entre múltiples contextos de aprendizaje. El informe, que toma en consideración los cambios sociales sucedidos durante los 25 años precedentes, se centra en una visión coherente y holística del aprendizaje a lo largo de la vida, basada en cuatro pilares: aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos. Sin embargo, con la entrada de las nuevas dinámicas de competitividad económica y democratización en el mundo para finales de siglo, la UNESCO terminará por perder su influencia en este eje (Volles, 2016). En términos generales, la década de los 90 se define por una cierta inquietud hacia las oportunidades que ofrece la educación no formal en una política de aprendizaje a lo largo de la vida. Pese a ello, la gran mayoría de las referencias en la retórica europea se mantienen en los ámbitos de la formación profesional y la educación superior (Brine, 2006).

*Hacia la consolidación de la educación no formal en la política de juventud comunitaria: la Estrategia de Lisboa (2000-2008)*

El mayor cambio respecto de etapas anteriores se produce con la Estrategia de Lisboa (Consejo Europeo, 2000), cuyos objetivos son de doble giro: la inversión en capital humano y la lucha contra la exclusión social. En concreto, esta Estrategia consolida discursos emergentes en los vértices de empleo, la economía y sociedad del conocimiento y el aprendizaje a lo largo de la vida, para los cuales abre una senda de desarrollo político (Brine, 2006). A partir de ahí se inscriben tres documentos fundamentales que articulan la filosofía comunitaria sobre la educación no formal. El primero de ellos es el Memorándum sobre el aprendizaje permanente (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000a) en cuyo marco se alega como mensaje clave la mejora de los modos de valorar y reconocer la participación en el aprendizaje y sus resultados. Se conceptualiza también el aprendizaje no formal como la formación que se realiza paralelamente a los principales sistemas de educación, que puede ser adquirida en el puesto de trabajo o a través de actividades de organizaciones y grupos de la sociedad civil. Además, se enfatiza la complementariedad de la educación formal y no formal con miras a adquirir, actualizar y conservar una cualificación mínima determinada. Es inequívoco el cambio de orientación hacia la necesidad de mejorar la empleabilidad de la juventud.

Ese énfasis también se observa en la Comunicación ‘Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente’ (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001a), en la que no solo se amplía el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida en relación con el aprendizaje formal, no formal e informal, sino que además se resalta la exigencia de conceder un mayor valor al aprendizaje no formal, a fin de crear una cultura educativa que extienda las oportunidades y los niveles de participación. Con tal propósito, se insta a la identificación, evaluación y reconocimiento del aprendizaje no formal e informal, así como a la redistribución de los recursos existentes en todo el espectro del aprendizaje. El tercer documento derivado de los acuerdos anteriores es la Resolución del Consejo sobre la educación permanente (Consejo de la Unión Europea, 2002c), donde, al fin, se proclama como prioridad en la UE la validación y reconocimiento de las cualificaciones relativas al aprendizaje formal, no formal e informal entre países y sectores educativos, a través de una mayor transparencia y garantía de calidad.

Con posterioridad a la Estrategia de Lisboa, hablar de educación no formal significa reafirmar sus oportunidades de desarrollo para los jóvenes. No es otro el argumento central del

Libro Blanco ‘Un nuevo impulso para la juventud europea’ (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001b) en el que se subraya el papel decisivo de la educación no formal en la incentivación de la participación de los jóvenes en el contexto local toda vez que les permite tomar conciencia de la comunidad, establecer relaciones y redes, e incluso adquirir competencias susceptibles de uso en perspectiva económica, social o cultural. En esta línea, se reafirman los efectos positivos de la educación no formal en la juventud y se trazan algunos motivos:

Las consultas realizadas a los jóvenes revelaron que el aprendizaje no formal siempre se suele considerar el más positivo, eficaz y atractivo frente a un sistema de educación formal a veces ineficaz y carente de atractivo. La ventaja del aprendizaje no formal reside principalmente en su carácter voluntario y organización autónoma, su flexibilidad, las posibilidades de participación, el “derecho a cometer errores” y su mayor conexión con los intereses y las aspiraciones de los jóvenes. La integración de los jóvenes desfavorecidos también se ve como una ventaja de la educación no formal. (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001b, p. 36)

Es la línea que sigue el marco de cooperación en el ámbito de la juventud (Consejo de la Unión Europea (2002b), que aprueba como prioridad temática las actividades de voluntariado para la juventud. A través de ellas los jóvenes pueden desarrollar su compromiso y la ciudadanía activa junto a competencias personales y sociales que contribuyen a su participación en la sociedad y a incrementar sus posibilidades de inserción laboral. Es así como, progresivamente, la educación no formal ha ido ganando terreno en Europa, con su mayor foco en el reconocimiento de competencias y cualificaciones provistas a través de estos entornos de aprendizaje (Consejo de la Unión Europea, 2002a).

De modo global, uno de los documentos más significativos en la promoción de la educación no formal por instancias comunitarias es la Resolución del Consejo sobre el reconocimiento del valor de la educación no formal e informal en el ámbito de la juventud europea (Consejo de la Unión Europea, 2006). En tal dictamen se reconocen tres aspectos que influirán la futura legislación comunitaria en el tema: 1) la importancia de la educación no formal e informal para fomentar el atractivo de la educación, fomentar la buena disposición para el aprendizaje permanente y promover la integración social de los jóvenes; 2) la función que desempeña el aprendizaje no formal e informal para que los jóvenes adquieran nuevos conocimientos, cualificaciones y competencias, que contribuyen a su desarrollo personal, la inclusión social y la ciudadanía activa, mejorando así sus posibilidades de empleo; 3) el valor que proporcionan

a la sociedad, la economía y a los propios jóvenes las actividades no formales e informales de aprendizaje, razón por la cual tales contextos deben tener mayor relieve y comprenderse, reconocerse y apoyarse en mayor medida.

Por otro lado, no podemos olvidarnos de la labor de empuje de la educación no formal que ejercen otras instancias gubernamentales, caso del Consejo de Europa. Entre sus aportes con la entrada del nuevo siglo, destaca una recomendación sobre educación no formal en la que se advierte que la educación formal no puede responder por sí sola a los constantes cambios tecnológicos, sociales y económicos de la sociedad, razón por la cual deberían ser reforzados a través de prácticas educativas no formales (Consejo de Europa, 2000). Asimismo, esta institución logra que el reconocimiento de capacidades y competencias desarrolladas a través del aprendizaje no formal se disponga como indicador clave de las políticas de juventud (Consejo de Europa, 2003). Un hecho que es reconocido por los propios responsables europeos, afirmando que el trabajo de esta organización ha permitido subrayar el valor de las experiencias no formales y poner de relieve la necesidad de reconocerlas en un contexto de aprendizaje permanente (Consejo de la Unión Europea, 2006).

En resumen, la Estrategia de Lisboa inaugura un cambio de visión con respecto a la educación no formal. Es a partir de ella que su papel se extiende a la integración social de los jóvenes, sobre todo de aquellos con menores oportunidades, concediéndose especial importancia a la formación de los profesionales dedicados a la juventud y a las organizaciones juveniles (Consejo de la Unión Europea, 2008).

*La impronta de la crisis económica en el escenario europeo: el estímulo del aprendizaje no formal para la juventud en un contexto de incertidumbre (2008-2017)*

La crisis financiera, que paraliza en buena medida la economía global, y provoca el aumento del desempleo, especialmente entre la población más joven, hace que las instancias europeas reformulen sus principios de orientación de la educación y el aprendizaje para los próximos años. Y es que el insatisfactorio progreso en la modernización de los sistemas educativos y de formación desde la Estrategia de Lisboa, junto a tasas de desempleo elevadas y una patente crisis en el área de las competencias, crea una gran ventana de oportunidad para desarrollar una política de aprendizaje a lo largo de la vida en Europa (Volles, 2016). Como distintivo de estas nuevas posibilidades, se establece el Marco Europeo de Cualificaciones para el Aprendizaje Permanente (EQF) (Parlamento Europeo & Consejo de la Unión Europea, 2008), cuyo objetivo



es, justamente, el de contribuir a la modernización de los sistemas de educación y formación, la interrelación entre educación, formación y empleo, así como tender puentes entre el aprendizaje formal, no formal e informal. Igualmente, se dispone el marco estratégico para la cooperación en la educación y formación (ET2020) (Consejo de la Unión Europea, 2009a) en el que el aprendizaje permanente se declara principio fundamental y cuya finalidad es abarcar el aprendizaje en la totalidad de contextos y niveles.

Tal marco de referencia hacia una modernización de la educación es el que impregna las futuras decisiones de política de juventud comunitaria, que se hacen realidad con la renovación en 2009 de la cooperación europea en el ámbito de la juventud (Consejo de la Unión Europea, 2009b). A través de ella, política de juventud y educación no formal se hacen objetivos indivisibles, marcándose como prioridad la necesidad de fomentar y reconocer el aprendizaje no formal. En tal sentido, se identifican las iniciativas que han de llevar a cabo los Estados miembros a fin de mejorar la educación de la juventud: apoyar las oportunidades de aprendizaje no formal para la reducción del abandono escolar prematuro; recurrir a las oportunidades de este aprendizaje para promover la cohesión y el entendimiento entre grupos y promover la igualdad de oportunidades; fomentar esta educación como respaldo a la innovación, creatividad y espíritu empresarial de los jóvenes; dar a conocer a un público más amplio el valor de los resultados de aprendizaje no formal; además del apoyo a diversas formas de ‘aprender a participar’ desde una edad temprana mediante este tipo de aprendizaje. Por ende, la extensión de la importancia de la educación no formal llega hasta la propia Estrategia Europa 2020 (Comisión Europea, 2010a), en la que se alude a la conveniencia de promover el aprendizaje no formal e informal y garantizar que las competencias requeridas para proseguir la formación y el mercado laboral sean reconocidas en todo el universo educativo, incluyendo la educación no formal e informal.

En este sentido, las autoridades europeas se hacen eco de las posibilidades que ofrece el aprendizaje no formal, no solo para el desarrollo de competencias, sino también para su validación y reconocimiento, posibilitando el desarrollo social y laboral de la juventud en un contexto marcado por la incertidumbre. Prueba de ello es la Resolución relativa a la inclusión activa de los jóvenes: lucha contra el desempleo y la pobreza (Consejo de la Unión Europea, 2010) en la que se recoge la conveniencia de fomentar la educación no formal para mejorar los resultados de empleo a través de las siguientes actividades: mejorar los conocimientos, capacidades y competencias de los jóvenes y velar porque se ajusten a las necesidades



cambiantes del mercado laboral y a los nuevos sectores de empleo en crecimiento; luchar contra la problemática del abandono escolar, teniendo en cuenta las circunstancias socioeconómicas; y, alentar el aprendizaje permanente, haciendo uso del valor añadido que ofrecen las técnicas de la información y la comunicación. A este respecto, debe mencionarse también la Resolución del Parlamento Europeo (2015) sobre el fomento del emprendimiento juvenil en los sistemas educativos y de formación. Ahí se entiende a la educación no formal e informal como un entorno privilegiado para la adquisición de competencias de emprendimiento en una política de aprendizaje a lo largo de la vida. Y se estima que su convalidación debe mejorarse y apoyarse dada su contribución al desarrollo profesional de las generaciones jóvenes.

Las acciones de política de juventud en relación con la educación no formal se complementan con un informe del año 2012 referido a la aplicación del marco renovado por parte de los Estados miembros (Consejo de la Unión Europea y Comisión Europea, 2012). Se analizan los avances realizados en tales políticas, destacando la necesidad de un apoyo activo a las organizaciones juveniles como fuente de oportunidades de aprendizaje no formal. En concreto, se dice que son varios los Estados miembros que han profundizado en el papel de la animación juvenil a la hora de tomar contacto con jóvenes en situación de abandono escolar, puesto que les ayuda a reintegrarse en el sistema educativo o a incorporarse al mundo laboral.

Al respecto, tal vez sea el trabajo juvenil el tópico que más se reitera al trazar las ventajas de la educación no formal. Así lo pone de manifiesto el Comité Europeo de las Regiones (2016), destacando el rol de las organizaciones juveniles para fomentar la ciudadanía activa. Especialmente, los entornos de aprendizaje no formal se presentan a menudo como medidas alternativas de participación política, pues llegan a los jóvenes y posibilitan el desarrollo de competencias sociales, amén de otras relacionadas con los valores democráticos. Como resultado, la educación no formal puede actuar como aliciente en la promoción de los derechos humanos, la interculturalidad y el logro de una perspectiva más interconfesional en la juventud (Consejo de la Unión Europea, 2015b).

De manera similar, la educación no formal gana importancia en los Planes de Trabajo de Juventud. Así, mientras que el primer plan (2014-2015) recoge la necesidad de impulsar el trabajo con la juventud y el aprendizaje no formal e informal y afirma que su contribución en el abordaje de los efectos de la crisis sobre los jóvenes ha de ser una prioridad en la cooperación de la UE, el segundo (2016-2018) llama, singularmente, al imperativo de establecer grupos de

expertos para avanzar en esta temática (Consejo de la Unión Europea, 2014, 2015a). Ahora bien, uno de los progresos más señalados en la generación de sinergias entre los distintos contextos de aprendizaje es la creación del programa Erasmus + (Parlamento Europeo & Consejo de la Unión Europea, 2013b). Como acción integrada y coherente, el programa promueve la complementariedad entre el aprendizaje formal, no formal e informal, promoviendo una cooperación intersectorial estrecha entre los diversos sectores de la educación, la formación y la juventud.

*La educación no formal como eje articulador de la política de juventud comunitaria del futuro: algunos apuntes (2017-2027)*

De todos modos, la educación no formal permanece como prioridad en la política de juventud en Europa. Su interés por las autoridades comunitarias se ha extendido de manera que han aumentado las acciones para su promoción, validación y reconocimiento. Esta última una cuestión la desarrollaremos pormenorizadamente en el siguiente apartado (3.3).

Tal es la importancia de la educación no formal en el discurso comunitario, que en uno de los últimos informes para la constitución de una Nueva Estrategia para la juventud (Comisión Europea, 2018e), se contempla como acción principal la aplicación de una agenda de trabajo para la juventud, a fin de mejorar el reconocimiento del aprendizaje no formal. Esa acción se justifica por los efectos positivos que ha aportado, hasta el momento actual, el trabajo en el ámbito de la juventud en su transición a la vida adulta, ofreciendo un entorno seguro para que chicas y chicos adquieran confianza en sí mismos y aprendan de manera no formal. Máxime cuando estos contextos permiten dotar a la juventud de competencias clave como el trabajo en equipo, el liderazgo, las competencias interculturales, la gestión de proyectos, la resolución de problemas y el pensamiento crítico, además de constituir un puente hacia la educación, la formación o el trabajo, frenando así las rutas propias a la exclusión.

Con la Nueva Estrategia de la Juventud (2019-2027) (Consejo de la Unión Europea, 2018a), los objetivos hacia la educación no formal se hacen más precisos. Teniendo como acción prioritaria el reconocimiento del aprendizaje no formal, la Estrategia avanza hacia actuaciones dirigidas al trabajo en el ámbito de la juventud y su contribución a la empleabilidad. Para ello, se invita a los Estados miembros a: elaborar y aplicar una agenda específica en el ámbito de la juventud para la calidad, innovación y el reconocimiento de este tipo de trabajo; apoyar el desarrollo de un trabajo de calidad en el ámbito de la juventud a escala local, regional,

nacional y europeo, y a desarrollar políticas en este sentido; apoyar las actividades del trabajo con jóvenes a todos los niveles y reconocer que las organizaciones juveniles facilitan el desarrollo de competencias y la inclusión social; y crear, y seguir desarrollando, puntos de contacto de fácil accesibilidad para la juventud, que proporcionen servicios e información como orientación y apoyo sobre su futuro profesional, la salud y las relaciones y oportunidades educativas, culturales y de empleo.

Además, se formulan una serie de metas y propósitos de gran alcance que suponen un giro en la política de juventud comunitaria. En concreto, de 11 metas, 6 de ellas refieren la importancia de proceder con acciones en el ámbito de la educación no formal. Es el caso de las metas vinculadas a la conexión de la UE con los jóvenes (meta 1); el logro de la igualdad para todos los géneros (meta 2); la consecución de una sociedad inclusiva comunitaria (meta 3); el empleo de calidad para la juventud (meta 7); el despliegue de un aprendizaje de calidad (meta 8); y la creación de un espacio de participación de la juventud en la vida democrática de Europa (meta 9).

Ha de afirmarse, por tanto, que juventud y educación no formal son realidades que han de guardar estrecha conexión ante los retos del porvenir. Hace décadas que se viene demandando una política de aprendizaje a lo largo de la vida en Europa, por lo que es hora de extenderla a los sistemas educativos y de formación, ya que hemos de mejorar las conexiones entre sociedad, instituciones de la sociedad civil y mercado de trabajo. De ahí que no ha posible hablar de ‘educación del futuro’ sin la articulación de vías de conexión entre escuelas, centros de formación y universidades con entornos más cercanos y flexibles a los intereses de los jóvenes, caso de los espacios de aprendizaje no formal. Al respecto, compartimos las palabras del Parlamento Europeo (2018) cuando recuerda que, en la intersección de tales caminos, se abrirían transiciones más fluidas entre distintas opciones educativas (por ejemplo, la técnica y la académica), niveles educativos y programas.

Lo que está claro es que para alcanzar el punto de unión deseado se necesita la cooperación entre autoridades, educandos (y sus familias) y educadores implicados en sendas formales, no formales e informales de formación (Parlamento Europeo, 2018). Es tal colaboración la que permite pensar en la metáfora del ‘triángulo mágico’, en cuyo centro estarían los jóvenes a título individual o organizados colectivamente, en su primer vértice los poderes públicos encargados de legislar y aplicar las políticas de juventud y en su segundo vértice la Academia, cuya función

es la generación de conocimientos sobre la juventud. Los tres vértices inducen a intercambios, a veces asimétricos, pero con resultados positivos sobre los jóvenes. Sin embargo, si la interacción es estéril o negativa la juventud podría resultar invisibilizada e incluso desaparecer del escenario político (Planas-Lladó, Soler-Masó, & Feixa-Pàmpols, 2014). De ahí que la colaboración entre agentes y contextos de formación deba ser invariablemente positiva, pues de ello depende que los jóvenes no solo vuelvan a confiar en una educación que les ayude en el proceso de ‘aprender a ser’ y, sobre todo, de ‘vivir juntos’, sino que puedan percibirla como vía de oportunidad en un mundo cada vez más imprevisible y en una modernidad que, como bien decía Z. Bauman, es, en toda su plenitud y radicalidad, ‘líquida’.

### 3.2.3 Las políticas de juventud en España: balance y perspectivas

Parece meridiano que en la geografía europea son múltiples los enfoques y aproximaciones sobre una política de juventud, con diversidad de planteamientos en torno a la noción de juventud y su consideración de recurso o problema político (Wallace & Bendit, 2009). Tampoco puede olvidarse la ambivalencia de transiciones entre los jóvenes europeos que pone en el centro teorías de una posible ‘adulthood emergente’<sup>90</sup> o, por el contrario, los factores estructurales que condicionan tales transiciones y son resultado de contingencias como el acceso tardío al mercado de trabajo, la precariedad e inseguridad laboral, la formación de una familia, o las debilidades del propio contexto institucional (Moreno, 2012). El resultado de estas disparidades no es otro que el distanciamiento entre las distintas políticas de juventud en Europa, como prueba no solo la normativa aplicada a la juventud, sino también la que se refiere a educación, empleo y salud, con lo que ello condiciona su transición a la vida adulta (Chisholm et al. 2011).

En nuestro país, las políticas públicas de juventud se inician en el propio marco articulador que rige la Constitución de 1978. Concretamente, en su artículo 48 se dispone que “los poderes públicos promoverán las condiciones para la participación libre y eficaz de la juventud en el desarrollo político, social, económico y cultural” (BOE, núm. 311, 29/12/1978). Este artículo se desarrolla dentro del Capítulo III ‘De los principios rectores de la política social y

---

<sup>90</sup> De acuerdo con Moreno (2012), los nuevos enfoques teóricos basados en una ‘adulthood emergente’ (*emerging adulthood*) se fundamentan en el aplazamiento por parte de la juventud de los compromisos generalmente establecidos durante la vida adulta como el acceso al trabajo, las relaciones conyugales o la paternidad/maternidad. Las cinco (5) características principales de esta fase incluyen la exploración de la identidad, la experimentación en el amor y en el trabajo, la inestabilidad, el enfoque en el ‘yo’ y el sentimiento de estar entre dos fases (adolescencia y la adultez).

económica' (arts. 39-52) y se encuentra recogido entre derechos como la protección de la familia y de la salud, el acceso a la cultura, la conservación del medio ambiente, entre otros. En este sentido, la política de juventud habría de formularse de modo sectorial, teniendo en cuenta la totalidad de los principios que conforman el vigente compromiso constitucional. Con todo, la promulgación específica de este derecho significa que habría de disponerse una política de promoción de la participación dirigida exclusivamente a la población joven (Comas, 2007).

De manera específica, la estructuración de las políticas de juventud públicas en España tiene lugar con la recuperación de la democracia después de la dictadura, y con las primeras administraciones locales durante los 80 (Planas-Lladó et al., 2014). Así, con el régimen de libertades se crean unidades administrativas e instituciones dedicadas, de manera particular, a los asuntos juveniles, desde las Comunidades Autónomas (consejerías, secretarías generales y observatorios), el Gobierno Central (comisiones interministeriales), o los ayuntamientos (Gentile & Mayer, 2009; Soler, Planas, & Feixa, 2014). Las más importantes a nivel nacional han sido la fundación del Instituto de la Juventud (INJUVE) en 1977 como organismo público adscrito al Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social (en la actualidad, Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030) que ejerce ciertas funciones de coordinación territorial y la representación externa del gobierno español en materia de juventud; además de la creación del Consejo de la Juventud de España en 1983, como plataforma de entidades juveniles para la promoción de la participación en las esferas cultural, económica, social y política. Fue así que las políticas de juventud se convirtieron en una práctica habitual durante la década de los noventa gracias, de un lado, a la consolidación de una red de organizaciones juveniles financiadas por las autoridades y, de otro, a la profesionalización del trabajo con los jóvenes (Merino et al., 2018).

Es oportuno decir, no obstante, que la incorporación tardía de España a las políticas sociales en comparación con la de sus socios europeos, hizo que la juventud se encontrase durante el período de restauración democrática en una situación de desatención alarmante. Razón por la que, durante la transición, los esfuerzos por parte de la sociedad civil y la administración —especialmente la regional y local— fueron notables en el diseño de un sistema de apoyo y promoción de la juventud (Montes, 2011a). Fueron tales administraciones las que asumieron la responsabilidad directa del diseño y aplicación de las primeras políticas destinadas a combatir la exclusión de los jóvenes más desfavorecidos, gozando de un amplio apoyo político y social (Gentile & Mayer, 2009). No obstante, en sintonía con los acontecimientos históricos y sociales,

la manera de concretar el sistema fue bastante distinta a la que lideraban los países con tradición en política de juventud. Mientras en estos se desarrollaban sus políticas de juventud conectadas con sus políticas sectoriales (en materia de empleo, educación, cultura, protección social, etc.), en nuestro país el modelo prima una estructura política y técnica específica en temas de juventud. La adopción de estas estructuras primarias suplió, en un primer momento, la ausencia de intervención en los ámbitos sectoriales relacionados con la juventud (Montes, 2011a).

Es un hecho que las competencias en materia de juventud se han descentralizado hasta convertirse en asunto exclusivo de cada Comunidad Autónoma. Como resultado, las competencias pueden encontrarse atribuidas, formalmente, en sus Estatutos de Autonomía o en sus respectivas leyes de juventud, o bien informalmente, a través de la fundación de sus concejalías, organismos, consejos e institutos de la juventud. Es por ello que los logros reconocibles en política de juventud se han atribuido al modelo de organización autonómica, en primera instancia (con más o menos éxito) y al local, en segunda instancia. Tanto en las Autonomías como en la administración local, se crean y amplían redes de información juvenil, actividades, servicios y modelos de participación juvenil institucionalizados (Montes, 2011a).

Cabe aclarar que la competencia exclusiva de juventud marcada por el propio marco constitucional no se traduce en una verdadera exclusividad por parte de las autonomías. En este sentido, la conclusión más aceptada por legalistas en el ámbito es que la asignación de responsabilidades en política de juventud es ‘concurrente’ o ‘paralela’. En consecuencia, hay aspectos en los que el Estado puede intervenir, mientras que otros (la gran mayoría) son responsabilidad autonómica. De igual modo, es posible que las administraciones locales (municipios, provincias y otras entidades) tomen medidas de actuación al respecto. De hecho, en la práctica, las cuestiones juveniles han sido objeto de desarrollo y aplicación por parte de los gobiernos locales, por lo que el criterio de proximidad a la juventud se ha impuesto en última instancia (Hernández-Diez, 2020). Ello, sin lugar a duda, ha favorecido la planificación de políticas e implementación de programas en el mismo contexto de vida de los jóvenes (Soler et al., 2014).

Lógicamente, la adopción de competencias por autonomías y gobiernos locales tiene que ver con la ausencia en materia normativa de una Ley Nacional de Juventud. A pesar de que en España durante 2008 y 2011 existió un marco propicio para la creación de una normativa específica a través del Libro Blanco: Políticas de Juventud en España 2020. Tal iniciativa de



carácter participativo e inclusivo pretendía desarrollar los procedimientos reglamentarios ante los entes nacionales para la promulgación de la Ley. Es evidente que no caló entre las autoridades pertinentes pues en pleno 2020, todavía carecemos de una ley reguladora estatal de juventud (Organismo Internacional de la Juventud [OJI], Instituto Nacional de Administración Pública [INAP], & Centro Latinoamericano sobre Juventud, 2018).

Teniendo presente la ausencia de un marco coherente de articulación de las políticas de juventud, cada Comunidad Autónoma acaba por desarrollar, en mayor o menor medida, una serie de principios de actuación, servicios y financiación cuya ejecución es responsabilidad de autoridades e instituciones locales con funciones al respecto. Sin embargo, en algunos casos, esto no ocurre así, encontrándose la juventud en regulaciones (de empleo, vivienda, etc.) sin un marco normativo coherente al respecto.

Así, tenemos no solo un panorama dispar cuando comparamos España con el resto de países europeos, sino también en nuestro país, donde las competencias en juventud pueden tomarse con más o menos seriedad por políticos y responsables institucionales. No hay que olvidar que la promulgación de una ley es resultado no solo de consenso político o voluntad electoralista, sino también de una directa implicación de la sociedad civil, por lo que *a priori* la elaboración y aprobación de una normativa en juventud pasa, en la mayoría de los casos, por un proceso de largo recorrido. Aun así, no se concibe que todavía en algunas comunidades no se contemple una normativa uniforme sobre la juventud (véase Tabla 9).

**Tabla 9**

*Normativa en materia de juventud en las Comunidades Autónomas de España*

COMUNIDADES AUTÓNOMAS	NORMATIVA DE JUVENTUD
ANDALUCÍA	No cuenta con una ley aprobada. En 2014 se dicta un Anteproyecto de Ley de Juventud de Andalucía.
ARAGÓN	Ley 3/2007, de 21 de marzo, de Juventud de Aragón.
ASTURIAS	Ley 6/2019, de 29 de marzo, de Participación y Promoción Juvenil.
CANTABRIA	No cuenta con una ley específica en materia de juventud.
CASTILLA-LA MANCHA	No tiene una ley aprobada. En 2018 comenzó el proceso de consulta pública previa para el Anteproyecto de Ley de Participación Juvenil de Castilla-La Mancha.
CASTILLA LEÓN	Ley 11/2002, de 10 de julio, de Juventud de Castilla y León.
CATALUÑA	Ley 33/2010, de 1 de octubre, de políticas de juventud.
EXTREMADURA	No cuenta con una ley específica para la juventud.
GALICIA	Ley 6/2012, de 19 de junio, de juventud de Galicia.
LA RIOJA	Ley 7/2005, de 30 de junio, de Juventud de La Rioja.



COMUNIDADES AUTÓNOMAS	NORMATIVA DE JUVENTUD
ISLAS BALEARES	Ley 10/2006, de 26 de julio, integral de la juventud.
ISLAS CANARIAS	Ley 7/2007, de 13 de abril, Canaria de Juventud.
MADRID	Ley 8/2002, de 27 de noviembre, de Juventud de la Comunidad de Madrid.
MURCIA	Ley 6/2007, de 4 de abril, de Juventud de la Región de Murcia.
NAVARRA	Ley Foral 11/2011, de 1 de abril, de Juventud.
PAÍS VASCO	No cuenta con una ley aprobada. En 2020 se emite el texto del Proyecto de Ley de la Juventud Vasca.
VALENCIA	Ley 15/2017, de 10 de noviembre, de políticas integrales de juventud.

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, que sean autonomías y agentes locales quienes hayan impulsado tales políticas, no significa que no se hayan avanzado actuaciones al respecto en el plano nacional. En concreto, desde los años 90 se vienen desarrollando múltiples planes y estrategias dirigidas a la juventud: Plan Integral de la Juventud (1991-1993), Plan de Juventud (1994-1997), Plan de Acción Global en Materia de Juventud (2000-2003), Plan Interministerial de Juventud (2005-2008), Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven (2013-2016, renovada para 2017-2020), I Plan de Acción de la Estrategia Juventud 2020 (2014-2016), II Plan de Acción de la Estrategia Juventud 2020 (2017-2020) y Plan de Choque por el Empleo Joven (2019-2021). Del mismo modo, los máximos responsables nacionales se han encargado de impulsar, en el ámbito de sus competencias, uno de los instrumentos cardinales comunitarios para la integración en el mercado de trabajo de los jóvenes: el Sistema de Garantía Juvenil. A este respecto, en España se muestran notables avances como la extensión del programa a los jóvenes hasta 30 años, el aumento de los participantes registrados, o el incremento en los contratos tipificados en este sistema (Parlamento Europeo, 2017). Aun así, siguen siendo persistentes los desafíos que debe afrontar nuestro país en los próximos años, particularmente en lo que tiene que ver con la mejora de la capacidad de reintegración de la juventud en el mercado laboral y la prevención del desempleo de larga duración en este colectivo (Comisión Europea, 2018f).

Volviendo la mirada al desarrollo y aplicación de las políticas de juventud en nuestro país, conviene decir que tales políticas se han disputado desde la transición democrática hasta nuestra actualidad. De manera precisa, durante los primeros años de las políticas de juventud en España, las iniciativas se centraban fundamentalmente en el ocio y el tiempo libre, junto con el despliegue de programas asistenciales promovidos por la sociedad civil y otros actores sociales (Gentile & Mayer, 2009; Planas-Lladó et al., 2014). Con la llegada de los años 80, el discurso se situó en la necesidad de creación de políticas de juventud integrales, con su foco colocando

en la transición de los jóvenes a la vida adulta, teniendo como base la atención de aspectos relacionados con su emancipación (trabajo, vivienda, educación y salud) (Planas-Lladó et al., 2014). Lo cual acaba por traducirse en planes estratégicos locales que desarrollan unidades técnicas especializadas en cuestiones juveniles (Montes, 2011b).

Una década más tarde empiezan a cobrar fuerza discursos alternativos centrados en políticas afirmativas de la condición juvenil (Planas-Lladó et al., 2014). Estos enfoques obvian, en cierto modo, la necesidad de orientación de la juventud hacia la vida adulta, y cobran su eje en el apoyo y enriquecimiento de sus itinerarios formativos y de ocio. Se trata de políticas identitarias basadas en asuntos como la movilidad, participación, prevención, creatividad, pero sin ninguna ruta de proyección concreta (Comas, 2007). Con la entrada en el nuevo siglo, la intención sería la integración de ambos enfoques (de transición y afirmativas) junto con la idea de una ciudadanía plena para los jóvenes. Lo que importa no es solo considerarlos ‘personas con derechos’, sino su efectivo ejercicio (Planas-Lladó et al., 2014). En consecuencia, políticas de transición y afirmativas son ópticas que se necesitan y complementan la atención a la juventud (Montes, 2011b).

En este eje discursivo de promoción juvenil no pueden olvidarse los amplios recortes sobre las políticas sociales, especialmente en temas de juventud. Y aunque las concejalías sobre el particular abundan en los ayuntamientos, su dotación de recursos y profesionales es más bien escasa. Se podría concluir, por tanto, que las políticas de juventud en España se tienen definido por dos características básicas: en primer lugar, son fundamentalmente *subsidiarias* de otras políticas sociales, culturales, educativas o de empleo, lo que no ha permitido construir un sector profesional fuerte con capacidad e influencia suficiente (Montes, 2011b); y, en segundo lugar, son *periféricas* toda vez que se ha creado un discurso particular alrededor de la juventud sin atender verdaderamente a las cuestiones nucleares que les afectan y, mucho menos, modificarlas (Planas-Lladó et al., 2014).

Por tanto, profesionalización del sector dedicado a la juventud, mayor dotación de recursos y, sobre todo, articulación de políticas integrales y transversales en relación con las transiciones e inquietudes de la juventud contemporánea son desafíos perentorios. No es necesario recordar permanentemente las complicaciones sociales y laborales que afectan a la juventud para actuar con políticas, estructuras e infraestructuras que realmente tengan en cuenta la voz de los jóvenes, sus perspectivas y preocupaciones básicas.

Terminamos este epígrafe haciéndonos eco de las palabras de una publicación reciente en prensa en la que se pone de relieve las promesas incumplidas y la falta de expectativas de una juventud con plena incertidumbre sobre su vida. Dice así “somos la generación que casi ha tenido un empleo y sueldo digno, que casi ha podido conciliar vida familiar y laboral, que casi ha tenido la oportunidad de su vida, que casi ha vivido la vida que le tocaba. Somos la generación que con esta crisis no verá mejorar su sueldo, si no es que lo despiden antes, que no verá la feliz jubilación de sus padres. Pero sí somos la generación que puede ayudar a salir de esta (...) Y como hasta ahora, lo único que pedimos es la oportunidad de poder hacerlo. No nos nieguen una vez más la oportunidad. No hemos luchado una guerra, pero tenemos conocimientos y ganas para luchar por el futuro de los que vengan detrás y que su vida no sea un casi como ha sido la nuestra. Estamos aquí” (Vázquez, 2020, 4 de abril).

### **3.3 LA VALIDACIÓN Y EL RECONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL**

#### **3.3.1 Validación y reconocimiento del aprendizaje no formal. Prioridad y desafío en Europa**

La validación y el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal se ha tornado una de las últimas prioridades en materia educativa y de juventud en la Unión Europea. Así, aunque la idea de que los individuos aprenden a lo largo de la vida no es nueva, el reconocimiento del aprendizaje no formal e informal como ámbito de investigación y opción política es una cuestión más reciente (Werquin, 2008). De manera precisa, la extensión de la importancia de la validación en el ideario de la Eurozona responde a un panorama complejo donde prima tanto el discurso del aprendizaje a lo largo de la vida para la inclusión social, como retóricas centradas en la necesidad de capacitación –sobre todo, entre las generaciones más jóvenes– para actuar ante circunstancias sociales y laborales cada vez más imprevisibles.

Desde la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida, la validación del aprendizaje no formal e informal supone un proceso de reconocimiento social de los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos a través de contextos formales, no formales e informales, posibilitando la transferencia de tales resultados de aprendizaje entre niveles educativos y escenarios (laboral, comunitario, etc.) (Souto-Otero, McCoshan, & Junge, 2005). De lo que se trata es de visibilizar y reconocer socialmente aquellas competencias ocultas que las personas tienen alcanzado por diversos medios (a través del trabajo, en actividades voluntarias o durante

el tiempo de ocio) y en distintas etapas de su vida (Colardyn & Bjornavold, 2004; Bjornavold & Le Mouillour, 2009; UNESCO, 2012).

Desde esta óptica, centrada en parámetros de justicia y equidad social, hacer extensiva la validación y reconocimiento del aprendizaje no formal e informal al conjunto de los grupos sociales permitiría hacer frente a la ‘brecha de aprendizaje’ entre aquellos con altas y bajas cualificaciones (Gallacher & Feutrie, 2003). Se precisaría la ampliación de opciones laborales y sociales para colectivos con desventajas, caso de personas con abandono temprano de los estudios, desempleadas, migrantes, refugiadas, y/o con baja formación (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [CEDEFOP], Comisión Europea, & ICF, 2019). De este modo, la valoración y recompensa del aprendizaje no formal e informal en la totalidad de los sectores podría estimular una vuelta a la senda del aprendizaje (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001a), y promover la reducción de los costes tradicionales (tiempo, tasas de matrícula, transporte) y de oportunidad (ganancias, pérdidas), que lleva implícito el aprendizaje formal (Werquin, 2008).

En este contexto, la validación del aprendizaje no formal e informal debería identificarse no solo como prioridad política, sino también como ‘derecho y principio’ que los Estados y sus sistemas educativos y de formación habrían de defender con garantías de calidad. Con la efectividad de tales procedimientos, jóvenes y adultos tendrán más posibilidades de éxito en sus transiciones del empleo a la educación y viceversa (CEDEFOP, 2016), y con previsibles resultados en el logro de una ciudadanía activa y el afrontamiento de cuestiones tan importantes como el desempleo y la exclusión social (Consejo de la Unión Europea, 2006). Lógicamente, ello supone un desafío por cuanto todavía persiste un sistema educativo jerárquico junto con una filosofía que rige el conocimiento valorado socialmente (estaríamos de nuevo ante el debate sobre los aprendizajes explícitos vs. tácitos).

Por otra parte, el interés por la validación del aprendizaje no formal e informal coincide con un momento de crisis económica y social y, sobre todo, de gran incertidumbre en el que es imprescindible mejorar la capacitación de la población europea. Asimismo, la necesidad de reforma de los sistemas educativos y de formación guarda estrecha relación con el impulso de la competitividad económica a escala global (Gallacher & Feutrie, 2003). En la era de la globalización, la responsabilidad recae, más que nunca, sobre el individuo que tiene la obligación de ampliar su formación para ‘no quedarse atrás’ (Du Bois-Reymond, 2004).

Lo que está claro es que el cambio se ha convertido en el epicentro del trabajo contemporáneo. Solo hay que divisar las modificaciones tecnológicas que arriesgan la destrucción de empleos en aras de una automatización del trabajo (Pouliakas, 2018), o la alta demanda de habilidades sociales y de índole genérica, toda vez que se solicitan equipos de trabajo basados en las fortalezas de los demás y la adaptación flexible a los cambios (Deming, 2017). En tales circunstancias, los procedimientos de validación aseguran que las compañías sean más conscientes de las competencias de sus trabajadores y sus necesidades formativas, facilitando las transiciones entre puestos de trabajo y sectores (Souto-Otero, 2010). Tengamos en cuenta que ‘el empleo de por vida’ se ha convertido en una noción en vías de extinción, justo cuando más prolifera la movilidad laboral (voluntaria, pero más que nunca involuntaria). De ahí que la validación del aprendizaje no formal e informal sea también un mecanismo capital en el acceso a una amplia gama de competencias útiles para el mundo del trabajo y el universo social, haciendo uso del conocimiento y las experiencias existentes (Colardyn & Bjornavold, 2004).

#### *Definición de términos clave*

En el análisis exhaustivo de la validación y reconocimiento<sup>91</sup> del aprendizaje no formal e informal conviene mencionar los conceptos y dimensiones clave que permiten comprender, de manera clara y precisa, su oportunidad en el panorama comunitario. Así pues ¿a qué nos referimos cuando hablamos de validación? Fundamentalmente, al proceso técnico por el que un organismo autorizado confirma que una persona ha adquirido los resultados de aprendizaje medidos con respecto a un nivel pertinente. Consta de cuatro (4) etapas distintas (Consejo de la Unión Europea, 2012):

1. La determinación, a través del diálogo, de los resultados de aprendizaje que haya adquirido la persona mediante el aprendizaje no formal e informal;
2. La documentación que hace visible los resultados de aprendizaje adquiridos a través de este tipo de aprendizaje;

---

<sup>91</sup> Para un análisis pormenorizado del siguiente concepto, anótense para su búsqueda los siguientes términos afines: *recognition, validation or accreditation of non-formal and informal learning (RVA)*, *recognition and validation of prior learning (RVPL)*, *validation of non-formal and informal learning (VNFIL)*, *assessment, recognition and certification of non-formal and informal learning (ARCNIL)*, *accreditation of prior experiential learning (APEL)*, *recognition of prior learning (RPL)*, *prior learning assessment (PLA)*, *accreditation of prior learning (APL)*, o *accreditation of prior certificated learning (APCL)*.

3. La evaluación formal de tales resultados de aprendizaje;
4. La certificación de los resultados de la evaluación del aprendizaje individual ya sea en forma de cualificación, de créditos que den lugar a una cualificación, o de cualquier otro modo que se considere apropiado.

Concretamente, las fases de determinación y documentación se relacionan con un enfoque formativo cuyo propósito es ofrecer *feedback* al proceso de aprendizaje y aportar ideas para su mejora, mientras que las fases de evaluación y certificación conectan con un enfoque sumativo centrado en formalizar y certificar los resultados de aprendizaje. De modo integrado, estas etapas permiten la articulación de un sistema adaptable a las realidades y necesidades específicas de los Estados miembros (CEDEFOP et al., 2019).

En esta línea, conviene poner el acento en la importancia de los instrumentos empleados puesto que son eslabones cruciales en la salvaguarda de la calidad, legitimidad y aceptación de la validación. Máxime cuando de ellos depende la captación de la experiencia de forma adecuada y la valoración (positiva o negativa) que los candidatos realizan de los procesos de validación (CEDEFOP, 2016; CEDEFOP et al., 2019). A fin de asegurar la calidad, la validación ha de ser implementada por asesores y evaluadores expertos que sean capaces de reflexionar sobre las herramientas de evaluación más ajustadas a las finalidades perseguidas, siempre considerando los siguientes principios pedagógicos: validez (la herramienta mide lo que quiere medir); fiabilidad (se obtienen resultados idénticos cada vez que un candidato es evaluado en las mismas condiciones); equidad (la decisión debe estar exenta de sesgos); rango cognitivo (la herramienta debe permitir a los evaluadores juzgar la profundidad y amplitud de los aprendizajes); y adecuación a la finalidad de evaluación (la finalidad del instrumento de evaluación se ajusta al uso al que está destinada). En todo caso, durante la validación es aconsejable la utilización tanto de herramientas dirigidas a la obtención de pruebas de la experiencia (pruebas y exámenes, métodos conversacionales, observaciones, simulaciones, obtención de pruebas a través del trabajo, etc.), como aquellas dirigidas a documentar y presentar la experiencia (testimonios orales, currículum, declaraciones de terceros o el portafolios de competencias) (CEDEFOP, 2016).

De modo general, una validación exitosa ha de acompañar una doble estrategia: la disposición de principios de calidad en sus métodos para la identificación y evaluación de los aprendizajes, y el establecimiento de vínculos entre las disposiciones de validación y los marcos



nacionales de cualificaciones (NQF) con estándares y normas específicos (Bjornavold & Le Mouillour, 2009). He aquí otro concepto clave: el marco nacional de cualificaciones. Se trata de un instrumento de clasificación de las cualificaciones en función de una serie de criterios correspondientes a determinados niveles de aprendizaje, cuyo objeto es integrar y coordinar los subsistemas nacionales de cualificaciones y mejorar la transparencia, el acceso, la progresión y la calidad de las cualificaciones en relación con el mercado de trabajo y la sociedad civil (Consejo de la Unión Europea, 2012).

En este sentido, con el propósito de facilitar la conversión entre niveles de aprendizaje y la transferencia de los logros obtenidos por los ciudadanos, se ha desarrollado el Marco europeo de cualificaciones para el aprendizaje permanente (EQF) (Parlamento Europeo & Consejo de la Unión Europea, 2008). Como sistema de referencia, permite la reconversión y comparación de las cualificaciones a través de la estructuración de ocho niveles definidos en resultados de aprendizaje, entendiendo este último concepto como el conjunto de conocimientos, destrezas y/o competencias que una persona ha obtenido y es capaz de demostrar (CEDEFOP, 2014).

Ello supone un cambio de nivel en la perspectiva de aprendizaje europea, que pasa de poner en el centro los conocimientos, habilidades y actitudes que los educandos han alcanzado tras un programa formativo (enfoque tradicional de la educación formal), a otro situado en los resultados de aprendizaje<sup>92</sup>, que informa lo que las personas saben y aplican con éxito una vez que han estado implicadas a lo largo de la vida en multitud de contextos y experiencias educativas (Werquin, 2012). Desde luego, el especial interés en los resultados de aprendizaje tiene que ver con las pretensiones de reforma y modernización de los sistemas educativos y de formación en la UE. Por un lado, los resultados de aprendizaje se postulan como una idónea herramienta política, permitiendo a las autoridades nacionales realizar una mejor orientación de sus sistemas educativos y fomentar la transparencia y responsabilidad de usuarios y agentes formativos. De otro lado, se conciben como un mecanismo vital en la gestión de las instituciones educativas, unificando y dando coherencia a la totalidad de los programas impartidos en multitud de instituciones y organismos (Bjornavold, 2019).

---

<sup>92</sup> De acuerdo con Werquin (2012), los resultados de aprendizaje y las competencias pueden ser sinónimos si lo que se trata es de evaluar lo que las personas saben o pueden aplicar en un contexto determinado. Sin embargo, hay que tener en cuenta que son los resultados de aprendizaje los que contribuyen finalmente a formar la competencia, por lo que podría ser adecuado evaluarlos por separado en el proceso de validación.



Por último, debe hacerse hincapié en la pertinente distinción entre validación y reconocimiento del aprendizaje no formal e informal. Así, mientras que la validación se identifica con un proceso técnico de identificación, documentación, evaluación y certificación del aprendizaje no formal (Consejo de la Unión Europea, 2012; Werquin, 2008), la noción de reconocimiento social<sup>93</sup> se refiere a la aceptación del valor de la validación por parte de agentes económicos y sociales (CEDEFOP, 2014). En este sentido, autores como Werquin (2008) recomiendan poner el acento en la noción de reconocimiento social, pues trata de llamar la atención sobre si, en la práctica, los agentes públicos les conceden legitimidad y confianza a los procesos de validación. Y es que, desde la cuestión del reconocimiento, la acogida de la validación tiene implicaciones mucho más extensas, a sabiendas de que “el establecimiento y diseño de las instituciones y procesos políticos son de igual importancia que las consideraciones metodológicas (...) Una metodología perfecta no tiene ningún valor si no trabaja en sintonía con un marco institucional y político legítimo<sup>94</sup>” (Bjornavold, 2000, p. 49).

#### *Primeras aproximaciones a la validación*

Las manifestaciones iniciales sobre la importancia de la validación del aprendizaje no formal e informal en Europa conectan con la proyección de las transformaciones sociales y económicas asociadas a la sociedad del conocimiento. En esencia, la significación de la validación en la agenda política se relaciona con un triple vértice que impregna y activa la realidad social hasta límites todavía no vistos: 1) las posibilidades de abrir el conocimiento para toda la población desde un enfoque participativo y de empoderamiento en el seno de una sociedad del aprendizaje (*learning societies, lifelong education for all*) (Faure et al., 1973); 2) el alcance de las tecnologías de información y comunicación, que trasciende los límites históricos de las redes como formas de organización e interacción social dando lugar a sociedades de la información y del conocimiento (*network society*) (Castells, 2004); y 3) los intereses económicos que sitúan al conocimiento como conductor básico del nuevo éxito y productividad empresarial (*knowledge-based economy*), razón por la cual habría de mejorarse la capacitación de la población para su uso productivo (Druker, 1993).

---

<sup>93</sup> También se ha recogido la noción de ‘reconocimiento formal’, que corresponde al proceso último de otorgar valor formal a los conocimientos, destrezas y competencias que dan lugar a la concesión de cualificaciones (certificados, diplomas o títulos) (CEDEFOP, 2014).

<sup>94</sup> Traducción propia.

En correspondencia, las primeras alusiones a la validación se emprenden en el Libro Blanco ‘Enseñar y aprender hacia la sociedad del conocimiento’ (Comisión Europea, 1996) en el que se llama a iniciar nuevos modos de reconocimiento de las competencias adquiridas por la persona a lo largo de su vida. La idea básica es la cooperación de las instituciones europeas para establecer una cantidad de conocimientos definidos, idear sistemas de validación de tales conocimientos, y proponer nuevos métodos más flexibles de reconocimiento de las competencias. Su propuesta principal es el reconocimiento de las competencias con un sistema de acreditación fiable y el registro de las ya validadas en una tarjeta personal de competencias. Con esta base, se proclama que:

Como complemento a los sistemas formales de calificaciones, un sistema de este tipo permitiría introducir más autonomía individual para construir una cualificación. Volverá a dar ganas de formarse a los que no quieren o no pueden integrarse en un sistema clásico de enseñanza. Si (...) se llega a crear este sistema de acreditación de competencias a escala europea, se habrá dado un gran paso en la dirección de la sociedad del conocimiento (p. 59).

A raíz de este documento, la UE diseña un proceso experimental destinado a la evaluación de los conocimientos básicos, competencias transversales y necesidades de determinados sectores productivos a través de proyectos vinculados a *Leonardo da Vinci* y *Sócrates*. Para ello, se traza como método la ‘autoevaluación’ una herramienta idónea en la identificación y estructuración de las competencias, al tiempo que permite la planificación de las carreras formativas y profesionales de los implicados. No obstante, esta iniciativa tenía carácter experimental, por lo que no se puede concluir demasiado sobre su éxito (Bjornavold, 2000).

Desde luego, los intentos hacia la validación se intensifican a raíz de la adopción de la Estrategia de Lisboa (Consejo Europeo, 2000) en la que ‘educación y formación para la vida y el trabajo en la sociedad del conocimiento’ pasan a ser objetivos principales de la agenda europea. Así, en el seno de presiones económicas a nivel global y la reestructuración interna de la UE hacia mercados laborales flexibles, la validación del aprendizaje no formal e informal se vuelve una necesidad económica y social ineludible (Souto-Otero, 2010). Específicamente, en la Estrategia de Lisboa se disponen dos herramientas para la validación del aprendizaje no formal e informal. Se trata, de un lado, del diploma europeo de cualificaciones básicas en tecnologías de la información (TI), destinado a promocionar la instrucción informática en la UE; y, de otro, del modelo europeo común de currículum vitae dirigido al estímulo de la movilidad y la evaluación del conocimiento adquirido por parte de centros educativos y

empresarios (Consejo Europeo, 2000). Análogamente, la validación y reconocimiento del aprendizaje no formal e informal se erige como actuación prioritaria en la Comunicación ‘Hacer realidad un espacio de aprendizaje permanente’ (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001a), a fin de ir hacia la excelencia mediante herramientas sólidas, susceptibles de asegurar la calidad de estos procedimientos, con normas y directrices internacionales y nacionales, sistemas de inspección, y/o premios a la calidad.

En los esfuerzos hacia la identificación y evaluación de los aprendizajes no formales cabe resaltar la labor de instituciones como el CEDEFOP que coopera de manera directa con la Comisión Europea y los Estados miembros en el desarrollo de sistemas de validación. Es esta institución quien promueve uno de los primeros informes sobre la importancia y desafíos que plantea la validación en Europa: *Making learning visible* (Bjornavold, 2000). Ahí se concluyen dos (2) estrategias, que habrían de conducir los avances en esta área: el diseño institucional con estándares para la validación, el aseguramiento de la transparencia y la implicación directa de potenciales participantes; y, sobre todo, el aprendizaje mutuo que corresponde a la necesidad de cooperación entre proyectos, instituciones y países miembros para mejorar los resultados de la validación.

En el marco de estas condiciones propicias, la validación en Europa acaba por solidificarse con la Declaración de Copenhague (Consejo de la Unión Europea, 2002a) en la que, por primera vez, los ministros europeos de educación reclaman el desarrollo de principios comunes para la validación del aprendizaje no formal e informal, garantizando una mayor compatibilidad entre enfoques y niveles.

#### *La validación del aprendizaje no formal como eje articulador de las políticas europeas*

El conjunto de los acontecimientos de índole económica y social hace que la validación de la educación no formal e informal alcance una gran proyección en el contexto comunitario. Así, tan solo dos años después de la Declaración de Copenhague, se aprueban los principios europeos comunes para la determinación y convalidación de la educación no formal e informal (Consejo de la Unión Europea, 2004). Estos principios, de carácter voluntario, se agrupan en las siguientes categorías:

- Derechos individuales: la validación debe ser un principio de carácter voluntario. Debe garantizarse un acceso igualitario y un trato equitativo, y respetarse los derechos y la intimidad de las personas.

- Obligaciones de los responsables: las partes interesadas deben establecer responsabilidades y competencias en esta materia. Además, la validación debe contar con orientación, asesoramiento e información.
- Fiabilidad y confianza: los procesos y criterios de validación deben ser justos y transparentes y estar sustentados en mecanismos de garantía de calidad.
- Credibilidad y legitimidad: los sistemas y enfoques para la validación deben respetar los intereses legítimos y garantizar la participación equilibrada. Asimismo, deben instaurarse mecanismos para evitar el conflicto de intereses y garantizarse la competencia profesional de quienes llevan a cabo la evaluación.

Por añadidura, en este mismo año se consigue otro logro importante. Hablamos de la creación del Inventario Europeo de la Validación del aprendizaje no formal e informal (Souto-Otero, McCoshan, & Junge, 2005) destinado a proporcionar una visión general de las metodologías y sistemas europeos en la validación del aprendizaje no formal e informal. Es tal el eco y oportunidad de esta iniciativa que, iniciado en 2004, continúa su proyección durante los siguientes años: 2008, 2010, 2014, 2016 y 2018. En términos generales, los inventarios han permitido identificar distintas fases en la formulación e implementación de las políticas de validación lideradas por los Estados miembros (Colardyn & Bjornavold, 2004):

1. Experimentación e incertidumbre: países en fase experimental que aceptan la necesidad de impulsar nuevas iniciativas, aun sin saber cómo influirán en las estructuras y sistemas existentes.
2. Sistemas nacionales emergentes: países propulsores de la creación de sistemas nacionales, construyendo una base legal e institucional.
3. Sistemas permanentes: países en los que, una vez instaurada la validación, tienen lugar debates sustanciales para la optimización de estos procesos.

Desde la implantación de los principios y el inventario no hay duda de que la validación empieza a cobrar un valor notable en el panorama comunitario, especialmente en relación con grupos desfavorecidos. De facto, son varios los abordajes que subrayan la importancia de la validación del aprendizaje no formal para el ámbito de la juventud. En concreto, el Consejo de Europa (2003b) realiza una recomendación en la que insta a desarrollar estándares de reconocimiento del aprendizaje no formal en el ámbito juvenil como parte constituyente de los

sistemas educativos de los Estados miembros. También esta organización emite un informe en el que declara al sector juvenil como un ámbito de actuación clave para alcanzar los objetivos de la Estrategia de Lisboa, especialmente en términos de la validación y reconocimiento del aprendizaje no formal e informal (Consejo de Europa, 2004).

Por añadidura, estos documentos sirven de base para que el Consejo de la Unión Europea (2006) invite a los países europeos a aplicar los principios para la validación de la educación no formal a las necesidades específicas del ámbito de la juventud; y, en último término, para que la validación y reconocimiento de las contribuciones derivadas del aprendizaje no formal acabe por presentarse como objetivo prioritario de las políticas de juventud europeas (Consejo de la Unión Europea, 2009b). Adicionalmente, la validación pasa a integrarse como objetivo estratégico en el marco para la cooperación europea en educación y formación (Consejo de la Unión Europea, 2009a).

Ya con la introducción de la Estrategia Europa 2020 (Comisión Europea, 2010a), el compromiso hacia la validación se torna una meta explícita de cumplimiento en la Eurozona. Específicamente, en esta Estrategia se plantea un doble objetivo: por un lado, la obligación del reconocimiento del aprendizaje no formal e informal y, por otro, la exigencia de garantizar que las competencias requeridas para proseguir la formación y el mercado laboral sean reconocidas en el conjunto de la educación general, profesional, superior y de adultos, incluyendo el aprendizaje no formal e informal.

Tal vez la mayor conciencia política sobre los beneficios de la validación en términos de inserción laboral y social sea la razón principal por la que, finalmente, las instituciones europeas acaben por trabajar juntas hacia este cometido. Así, justo diez años después de la Declaración de Copenhague, en la que los ministros de educación se habían comprometido con esa labor, el Consejo de la Unión Europea (2012) promulga una recomendación específica sobre la validación del aprendizaje no formal e informal, instando a los Estados miembros a desarrollar disposiciones para la validación, estableciendo como límite el año 2018.

Esta recomendación comunitaria incrementa el rigor sobre la validación, apelando a la aplicación de principios sustantivos: la incorporación de las disposiciones de validación en consonancia con el marco nacional y europeo de cualificaciones; el fomento de la información y orientación sobre las ventajas y oportunidades de validación; la promoción del acceso a la validación a grupos desfavorecidos y a las personas en situación de desempleo; la necesidad de

aplicación de medidas transparentes de garantía de calidad con métodos e instrumentos de evaluación fiables, válidos y dignos de crédito; la garantía de la profesionalización del personal de validación; o el impulso del uso de instrumentos como Europass<sup>95</sup> y Youthpass<sup>96</sup> para facilitar la documentación de resultados de aprendizaje.

Tras esta recomendación, la creación, en algunos casos, y en otros, el mantenimiento de sistemas de validación se fue extendiendo de manera progresiva en los países europeos gracias al inventario de validación que realiza un seguimiento de los principios erigidos en la recomendación de 2012, pero también merced a otros instrumentos capitales como las Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal<sup>97</sup> (CEDEFOP, 2015). Estas últimas son una herramienta práctica para que instituciones y agentes educativos y sociales pongan en marcha, elaboren y apliquen la validación con garantías de calidad.

Asimismo, otra novedad significativa en clave internacional ha sido la disposición de las Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados de aprendizaje no formal e informal (UNESCO, 2012). En este documento se disponen una serie de áreas clave para la acción: instaurar el reconocimiento, validación y acreditación (RVA) como un componente clave de la estrategia nacional de aprendizaje a lo largo de la vida; la implementación de sistemas de RVA accesibles a todos como parte integral de los sistemas de educación y formación; junto a una estructura nacional de coordinación capaz de integrar todos los actores sociales interesados, fortaleciendo las capacidades del personal de RVA y sin olvidar el diseño de mecanismos sostenibles de financiación.

Pero, quizás, lo que en mayor medida ha supuesto un emergente desafío recientemente en la validación de la educación no formal es la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2015), la cual traza objetivos en esa dirección (ODS), para cuyo alcance es imprescindible la puesta en marcha de programas de actuación a nivel mundial en el campo de

---

<sup>95</sup> El Europass es el conjunto de cinco documentos dirigidos a presentar adecuadamente las competencias y cualificaciones para trabajar o estudiar en Europa. Los ciudadanos se encargan de cumplimentar el CVEuropass y el Pasaporte de Lenguas, mientras que los otros tres documentos se expiden tras una experiencia de movilidad en otro país europeo (movilidad Europass), o un programa de formación profesional (Suplemento al Título/Certificado) o de Educación Superior (Suplemento al Título Superior) (CEDEFOP, 2014),

<sup>96</sup> Youthpass es un certificado que reconoce el aprendizaje no formal desarrollado a partir de la participación en proyectos financiados en el marco de los programas europeos en el ámbito de la juventud: Juventud en Acción (2007-2013), Erasmus +: Juventud en acción (2014-2020) y Cuerpo Europeo de Solidaridad (2018-2020). Forma parte de la estrategia para impulsar el reconocimiento del aprendizaje no formal de la Comisión Europea (INJUVE, 2019).

<sup>97</sup> Aunque citamos la segunda edición de este manual, su primera versión es del año 2009 (publicada exclusivamente en inglés).



la educación no formal. En este sentido, nos hacemos eco de las palabras de Rogers (2019), cuando advierte:

estos objetivos requieren que todas las agencias educativas, gubernamentales y no gubernamentales, y todos los demás organismos relevantes, incluido el sector comercial, brinden oportunidades educativas. Y dicha provisión será, por su naturaleza, no formal (...) a través de programas de aprendizaje no estandarizados, flexibles, contextualizados y participativos. Aquí, se puede sugerir, aparece una agenda de la educación no formal para el futuro. La educación no formal del futuro será mediante una asociación entre el gobierno, las ONG y la empresa privada. Y los ODS han brindado a los educadores herramientas poderosas para responsabilizar a estas agencias. Si los ODS no logran alcanzar su potencial, será culpa de los profesionales de la educación no desafiar a tales agencias sobre las prácticas necesarias para lograr los cambios socioeconómicos y culturales deseados.”<sup>98</sup> (p. 5)

Desde este punto de vista, el interés renovado por la educación no formal se ha extendido a organizaciones de alcance público y privado quienes, en el marco de sus actuaciones, contemplan la validación como un eje de actuación ineludible en la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida. Este valor está en línea con el compromiso educativo mundial dispuesto en la Declaración de Incheon para una agenda sostenible de Educación 2030 (UNESCO, 2016b), en la que el reconocimiento, validación y acreditación de la educación no formal e informal se contempla como modo de garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad, amén de promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos (ODS 4).

En definitiva, cabría afirmar que desde la entrada en el s. XXI es prístino el reconocimiento social y político de la importancia de validar el aprendizaje no formal lo que, *a priori*, debería asegurar más recorrido en esta área. Sin embargo, la realidad nos dice que aún quedan pasos firmes que dar en territorio comunitario. Al respecto, la última Estrategia de Juventud (2019-2027) (Consejo de la Unión Europea, 2018a) da buena idea de lo sucedido durante estos tiempos, invitando todavía a los Estados miembros a compartir las mejores prácticas y seguir trabajando en sistemas eficaces para la validación y el reconocimiento de las competencias adquiridas a través del aprendizaje no formal e informal. Así pues, cabría preguntarse ¿cómo se presenta el panorama de la validación en la actualidad? A esta cuestión trataremos de responder a continuación.

---

<sup>98</sup> Traducción propia.



*El panorama contemporáneo de la validación en la Eurozona. Situación y desafíos*

Hasta el momento, la validación se ha visto amparada no solo por las instituciones comunitarias, sino también por empresas y organizaciones sociales que se han visto comprometidas en la labor que supone el aprendizaje a lo largo de la vida. No obstante, en pleno 2020 está por ver qué acogida han tenido estos procedimientos en las regiones europeas. Con el propósito de observar los avances, limitaciones y desafíos más importantes en su implementación, nos hacemos eco de los resultados que ofrece el último inventario sobre la validación del aprendizaje no formal e informal (CEDEFOP et al., 2019).

Para comenzar, los datos muestran una acogida muy favorable hacia la validación por parte de los países comunitarios. De hecho, los acuerdos de validación se están desarrollando en, al menos, una de las tres áreas de actuación generales (sistemas educativos y de formación, mercado laboral y el tercer sector) en la totalidad de los 36 países que componen el inventario. Con todo, los acuerdos sobre la validación se están implementando en mayor medida en los sistemas educativos y de formación (35 países) y, en menor grado, en el tercer sector (23 países) y el mercado laboral (19 países), lo que constituye un área conveniente de mejora.

En cuanto a la certificación de los resultados de aprendizaje y competencias adquiridas a través de la educación no formal, la gran parte de los países están adjudicando cualificaciones parciales (27 de 35 países) a través de créditos, módulos o exenciones formativas. Además, también se ha posibilitado el acceso a programas formales, sobre todo a la educación superior en 27 de los países del inventario. Por añadidura, cabe mencionar un aumento de las regiones europeas que realizan procesos exhaustivos de información y orientación de la validación. No obstante, este principio parece estar desarrollándose en algunos territorios desde una función divulgativa, o informativa, de los pasos a seguir en la validación, en lugar de orientarlo hacia la evaluación, resultados y beneficios de estos procedimientos, disponiéndose como un aspecto central a desarrollar pormenorizadamente.

Del mismo modo, se han conseguido avances en el establecimiento de vínculos entre las disposiciones de validación y los respectivos marcos nacionales y europeos de cualificaciones. Con todo, gran parte de las regiones europeas todavía no cuentan con este vínculo en las áreas relacionadas con el mercado laboral y el tercer sector, lo que demanda una mayor implicación y coordinación de todos los agentes implicados para trabajar en esa dirección.

Pero, quizás, uno de los aspectos en los que convendría reparar es en la necesidad de incrementar la profesionalización y experticia de los responsables de los procesos de validación (tanto de los implicados en los procesos de información y orientación, como de aquellos que ejecutan la evaluación). En concreto, los últimos datos revelan una disminución de los países que imponen requisitos de cualificaciones específicas para llevar a cabo la tarea de validación, aunque en varios se exige, al menos, experiencia profesional relevante o formación específica relacionada con el puesto de trabajo.

Con respecto a la implementación de la validación, los instrumentos más utilizados son: las pruebas y exámenes; el portafolios; las entrevistas, los debates y diálogos; las evidencias extraídas del puesto de trabajo; los métodos declarativos; las simulaciones; las observaciones; y los informes de terceros. Asimismo, este inventario se ha preocupado por analizar las competencias más frecuentemente validadas en determinados grupos ('ninis', adultos con baja cualificación y desempleados de larga duración), entre las que se incluyen: las habilidades específicas relacionadas con el puesto de trabajo; las competencias básicas; las competencias transversales; las competencias digitales; y, por último, las competencias de emprendimiento.

En este sentido, una de las principales limitaciones esgrimidas acerca de los sistemas de validación es la falta de priorización de los colectivos con más desventajas, caso de migrantes y refugiados. En concreto, la mayoría de las acciones registradas para estos colectivos se desarrollan a pequeña escala o se encuentran en fase piloto. Por consiguiente, una acción clave ha de ser la de mantener estos proyectos en el tiempo, garantizar su adecuación como parte de sistemas coherentes y transparentes en el reconocimiento de las competencias y fortalecer la cooperación entre las partes. Tengamos presente que la evaluación temprana de las competencias puede ser un aliciente en la integración fluida de migrantes y refugiados. La validación debe centrarse en ayudar a estos grupos a autoevaluar sus competencias, puede facilitar su acceso a un empleo acorde con sus cualificaciones y experiencias educativas (Murphy, 2019). En esta línea, un paso importante ha sido la reciente creación de la herramienta de la UE acerca del perfil de capacidades de nacionales de terceros países<sup>99</sup>, cuyo objetivo es identificar competencias, cualificaciones y experiencias laborales de nacionales de terceros países y facilitarles asesoramiento sobre otras medidas, como la solicitud de reconocimiento de

---

<sup>99</sup> Véase <https://ec.europa.eu/migrantskills/#/>

los diplomas, la validación de sus capacidades, la formación complementaria o los servicios de apoyo en el empleo.

En líneas generales, la fuerte evolución de sistemas de validación dentro de Europa se vincula con las exigentes reformas para el alcance de un verdadero paradigma de aprendizaje a lo largo de la vida. Precisamente, estas modificaciones son las que han permitido la creación de disposiciones de validación cuya adecuación responde, en mayor medida, a las necesidades formativas de una ciudadanía diversa. Y si bien la imagen que podemos extraer de la validación en Europa es la de un área en desarrollo, con progresos notables, también es la de un universo educativo pletórico de retos.

En perspectiva, se necesita avanzar hacia un alcance más amplio de la validación cuya extensión llegue a todos los niveles, incrementando su acceso en los subsectores del mercado laboral y el tercer sector. Por ende, es imprescindible el despliegue de sistemas de seguimiento y estudios específicos sobre el área de la validación, toda vez que la escasez de informes y resultados al respecto no permite dilucidar, de manera propia, su impacto en términos de justicia social en el conjunto de los grupos sociales (particularmente en aquellos con más desventajas, caso de los jóvenes, desempleados, migrantes o refugiados). De igual modo, se necesita fortalecer la cooperación entre las partes interesadas, incrementar la financiación y, de manera especial, mejorar el reconocimiento social a través de la difusión y aceptación de estas acciones por parte de potenciales usuarios, abriendo nuevas opciones formativas para el conjunto de la población europea (CEDEFOP et al., 2019). Por último, terminamos recordando que los procesos de validación representan no solo un importante mecanismo de formación en el logro de un mercado laboral sostenible, sino que además contribuyen a hacer más flexibles los sistemas educativos en aras de su adaptación a un mundo cambiante, en el que es vital mejorar la interconexión entre educación, formación y empleo (Comité Europeo de las Regiones, 2015).

### **3.3.2 La articulación de la validación y reconocimiento del aprendizaje no formal en España**

La importancia de la validación en nuestro país se encuadra normativamente dentro de los principios rectores de la Constitución Española (1978) que, en su artículo 40, exige el compromiso de los poderes públicos en el fomento de la formación y readaptación profesionales en el marco de unas condiciones favorables para el progreso social y económico. Esta voluntad

se extiende a la entrada del nuevo siglo donde España se ve inmersa en los acuerdos europeos establecidos en la Estrategia de Lisboa (2000) y la Declaración de Copenhague (2002), desarrollan mecanismos explícitos de evaluación y acreditación de las competencias adquiridas en un amplio rango de contextos y marcos formativos.

Pese a este firme convencimiento político, la validación y reconocimiento del aprendizaje no formal en España es, sin lugar a duda, un fenómeno de carácter reciente. Y es que el planteamiento regulador hacia mecanismos específicos de validación surge tan solo hace una década, siendo la relevancia de estos sistemas más prominente conforme se avanza hasta hoy. En términos generales, el rasgo que más ha caracterizado la incursión de nuestro país en la validación ha sido la descentralización territorial, para que cada Comunidad Autónoma desarrolle su propio sistema de gestión y convocatoria. De manera explícita, la competencia en este asunto aparece recogida en el Real Decreto 1224/2009 (BOE, núm. 205, 25/08/2009) en el que se expone que les corresponde a las Autonomías la convocatoria y gestión de los procesos de evaluación y acreditación de las competencias, reservándose el Estado la capacidad de convocar estos procesos en supuestos excepcionales. Lógicamente, ello ha supuesto divergencias sustantivas entre las distintas Comunidades (Carro, 2015). Así, mientras que un sistema descentralizado puede ser propicio para adecuar las necesidades formativas a las preocupaciones locales, este sistema también puede infundir crecientes desigualdades entre las regiones más activas, que ofrecen oportunidades más numerosas y atractivas de capacitación y reconocimiento (Werquin, 2010).

Coherentemente, la aplicación de la validación de los aprendizajes no formales e informales se ha llevado a cabo con arreglo a la regulación aprobada por parte del Estado y de las Autonomías, por más que estas últimas apliquen de manera más o menos efectiva tales procedimientos. Conviene destacar que, para controlar las cualificaciones en todo el territorio nacional, uno de los instrumentos principales dispuestos por la Administración estatal fue la creación, mediante Real Decreto 375/1999 (BOE, núm. 64, 16/03/1999), del Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL), encargado de determinar y acreditar las cualificaciones en los subsistemas de formación profesional. La labor que realiza este Instituto es auxiliar a las Comunidades Autónomas, que a través de sus oportunos institutos de cualificaciones, agencias y departamentos en la materia se encargan, en última instancia, de gestionar las convocatorias y acreditar las cualificaciones profesionales en sus respectivas regiones.

Dentro de este marco de aplicación, el principal antecedente de la validación que tenemos en nuestro territorio es la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las cualificaciones y la formación profesional (BOE, núm. 147, 20/06/2002), norma que regula tanto la formación profesional reglada como los certificados de profesionalidad. Esta ley establece el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, disponiendo el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (CNCP) como eje fundamental del sistema. Particularmente, el CNCP es ya un instrumento esencial en los procesos de validación, pues ordena las cualificaciones identificadas en el sistema productivo en función de las competencias apropiadas para el ejercicio profesional que sean susceptibles de reconocimiento y acreditación (art. 4.1). Las cualificaciones incluidas en el CNCP<sup>100</sup> se estructuran en unidades de competencia entendidas como un agregado de competencias profesionales y la unidad mínima susceptible de reconocimiento y acreditación. Por su parte, la formación asociada a cada cualificación profesional se organiza en módulos formativos que toman como referencia las citadas unidades de competencia. En conjunto, este Catálogo regula exclusivamente los niveles de cualificación I, II y III (frente a los cinco niveles que contempla) en el marco de determinadas familias profesionales. El INCUAL es el encargado de definir, elaborar y actualizar este Catálogo que está integrado en la actualidad –después de su última revisión en 2020– por 25 familias profesionales y 665 cualificaciones profesionales (INCUAL, 2020).

En esa norma, lo esencial con respecto a la validación del aprendizaje no formal e informal es su artículo 8, dedicado al reconocimiento, evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales. Es en su subsección segunda, donde se ordena la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación que ha de tener como referente el anterior Catálogo y desarrollarse siguiendo criterios de fiabilidad, objetividad y rigor técnico de la evaluación. En cuanto al reconocimiento de las competencias profesionales así evaluadas, esta regulación estipula que, si no es posible completar las cualificaciones recogidas en los títulos de formación profesional o certificados de profesionalidad, el reconocimiento se lleve a cabo a través de una acreditación parcial acumulable con la finalidad, en su caso, de continuar la formación conducente a los correspondientes títulos o certificados.

---

<sup>100</sup> El CNCP es regulado, de manera posterior, en el Real Decreto 1128/2003 (BOE, núm. 223, 7/09/2003), el cual lo ordena como referente exclusivo para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación (artículo 3.1).

En este sentido, es claro que los certificados de profesionalidad se implantan, en el sistema de formación profesional, como un mecanismo crucial en la validación de la educación no formal. Su regulación específica se inicia con el Real Decreto 34/2008 (BOE, núm. 27, 31/01/2008) y se modifica en el Real Decreto 189/2013 (BOE, núm. 69, 21/03/2013). Es en la primera norma que se dispone como instrumento de acreditación oficial de las cualificaciones profesionales establecidas en el CNCP que acredita para el desarrollo de una actividad laboral con significación para el empleo (art. 2.1). También, de esta normativa cabe resaltar su artículo 15 ‘experiencia laboral y vías no formales de formación’ en el que, en la sintonía con la ley anterior, recoge la obligatoriedad de reconocer los aprendizajes no formales por parte de las Administraciones públicas a través del certificado de profesionalidad o de una acreditación parcial acumulable.

A pesar de los avances legislativos realizados, no puede hablarse de una aceptación explícita de los resultados de aprendizaje derivados del aprendizaje no formal e informal por parte de instancias políticas hasta la promulgación del Real Decreto 1224/2009 de reconocimiento de las competencias adquiridas por la experiencia profesional (BOE, núm. 205, 25/08/2009), donde se regulan, a su vez, las obtenidas a través de vías no formales. Este Real Decreto deviene en procedimiento único, tanto en el ámbito educativo como en el laboral, para la evaluación y la acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de estos medios. Así, en su artículo tercero, se establecen unos fines procedimentales:

1. Evaluar las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral y otras vías no formales de formación, mediante procedimientos y metodologías comunes que garanticen la validez, fiabilidad, objetividad y rigor técnico de la evaluación.
2. Acreditar oficialmente las competencias profesionales, favoreciendo su puesta en valor para facilitar la inserción laboral y la progresión personal y profesional.
3. Facilitar a las personas el aprendizaje a lo largo de la vida y el incremento de la cualificación profesional, ofreciendo oportunidades para obtener una acreditación parcial acumulable. Se persigue completar la formación conducente a la obtención del correspondiente título de formación profesional o certificado de profesionalidad.

Para la acreditación de tales competencias profesionales se plantean tres fases, que deben acompañar todo el procedimiento. Estas fases han de cumplir los criterios dispuestos en los



principios europeos de validación del aprendizaje no formal, combinando los siguientes pasos: a) asesoramiento obligatorio cuya función es ayudar a autoevaluar las competencias del candidato, completar el historial personal con las evidencias oportunas y realizar un informe sobre la conveniencia de que el aspirante proceda con la fase de evaluación; b) evaluación cuyo fin es comprobar, previo informe del asesor, considerando la documentación aportada, si el candidato demuestra la competencia profesional requerida en los niveles establecidos y en una situación de trabajo (real o simulada) con métodos adaptables, caso de la observación, simulaciones, pruebas estandarizadas o entrevistas; y, c) acreditación de la competencia profesional, posterior a la superación del proceso de evaluación, mediante la expedición de una acreditación de cada una de las unidades de competencia que hayan demostrado que, en su caso, pueden permitirles la obtención de un certificado de profesionalidad o título de formación profesional.

De igual modo, en este Real Decreto se recogen los requisitos de participación en este procedimiento. En particular, en el caso de la experiencia laboral se deben justificar al menos 3 años con un mínimo de 2000 horas trabajadas en los últimos 10 transcurridos antes de la convocatoria, a excepción de las unidades de competencia del nivel I para las que se requieren 2 años de experiencia, con un mínimo de 1200 horas trabajadas. En cuanto a la formación de carácter no formal, se especifica la justificación de al menos 300 horas, también en los últimos 10 años antes de la convocatoria, excepto en el caso de las de nivel I para las que se exigen 200 horas. Como novedad, conviene mencionar que la justificación del historial profesional y formativo se posibilita no solo por las certificaciones laborales pertinentes, sino también a través de la certificación de la organización con actividades y funciones en el caso de ser trabajadores voluntarios o becarios. Así pues, se abre la posibilidad del reconocimiento formal y social de las competencias adquiridas a través de actividades voluntarias en contextos no formales. Haciendo un balance de estas acciones, se reconocen amplios avances en el reconocimiento de las competencias profesionales, pues hasta el momento actual las autonomías han puesto en marcha 339 convocatorias en múltiples familias profesionales<sup>101</sup>.

---

<sup>101</sup> Véanse las convocatorias realizadas desde el 2009 hasta la actualidad en las páginas web del Ministerio de Trabajo y Economía Social y del Ministerio de Educación y Formación Profesional:  
<https://sede.sepe.gob.es/recex/RXBuscadorConvocatoriaWebRED/busquedaConvocatorias.do>  
<http://www.todofp.es/acreditacion-de-competencias/convocatorias/2020.html#ancla011-1>



Obviamente, los procedimientos de reconocimiento de las competencias profesionales se han posibilitado merced a otros mecanismos reguladores como la creación del Marco Español de Cualificaciones (MECU) que ha promovido la transparencia de las cualificaciones dentro de nuestro territorio. En correspondencia con el Marco Europeo de las cualificaciones (EQF), contempla todas las cualificaciones del aprendizaje a lo largo de la vida con independencia de los contextos de aprendizaje donde se desarrollen (formal, no formal e informal) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Su función es complementaria al Marco español de cualificaciones para la educación superior (MECES) ordenado a través del Real Decreto 1027/2011 (BOE, núm. 185, 03/08/2011), que se ocupa de los 4 últimos niveles del MECU y se ciñe a los niveles de técnico superior, grado, máster y doctor. Con todo, cabe recordar que el Marco Nacional de Cualificaciones está aún en proceso de desarrollo (Vale, 2019).

Con la normativa básica a la que nos hemos referido, lo que se contempla en la legislación es un marco regulador complementario para la evaluación del aprendizaje previo (*prior learning assessment*) en distintos niveles formativos: educación de adultos, formación profesional y educación superior. Con respecto a la educación de adultos, la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (BOE, núm. 106, 04/05/2006) establece la obligatoriedad de que las administraciones educativas organicen pruebas dirigidas a los mayores de 20 años para la obtención del título de Bachiller y los títulos de formación profesional. Asimismo, se recoge la posibilidad de que las personas mayores de 25 años accedan a la educación superior sin necesidad de titulación, mediante la superación de una prueba específica. En el caso de las personas mayores de 18 años, se contempla la opción de pruebas para la obtención del título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria, y en el caso de los que hayan cumplido los 17 años, el establecimiento de programas formativos para la obtención del título de Técnico Profesional Básico, con independencia de haber completado las enseñanzas al respecto. En cuanto a la formación profesional, el Real Decreto 1147/2011 (BOE, núm. 182, 30/07/2011) de ordenación general de la formación profesional del sistema educativo dispone como modalidad de entrada a los ciclos formativos de grado medio y superior haber superado una prueba de acceso o el examen específico de acceso a la universidad para mayores de 25 años. En este decreto también se facilita la exención del módulo profesional en centros de trabajo a través de la acreditación pertinente de la experiencia laboral relacionada con los estudios.

Por otra parte, en lo que se refiere a la educación superior, el Real Decreto 412/2014 (BOE, núm. 138, 07/06/2014) regula en su artículo 16 el acceso de los mayores de 40 años a través de

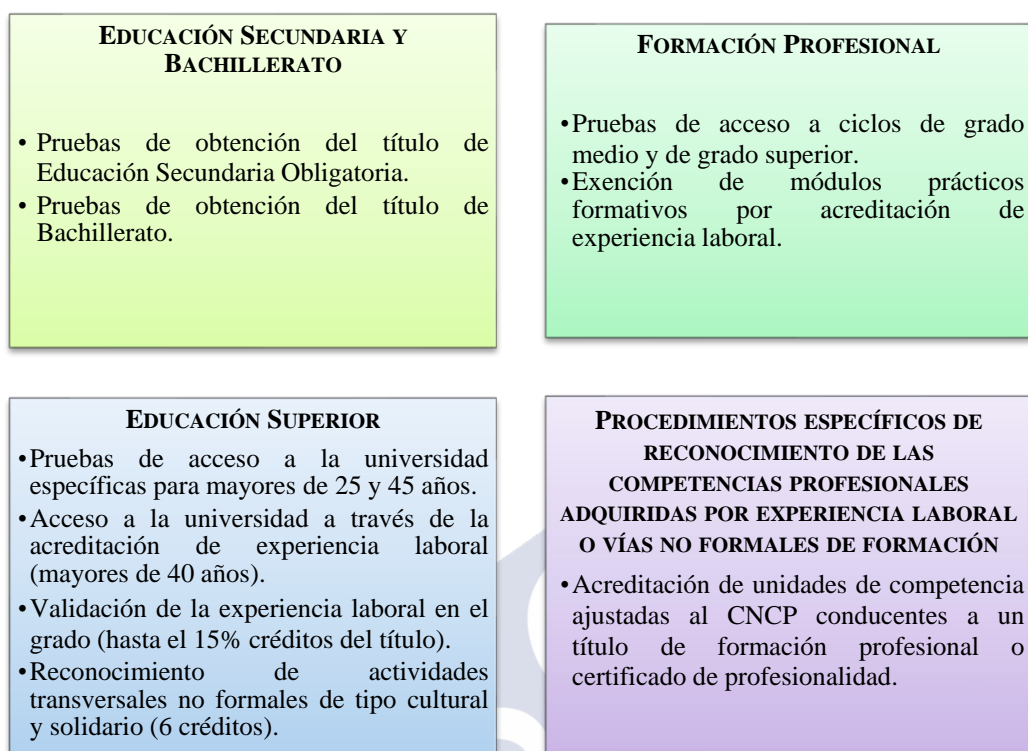
la acreditación de la experiencia laboral. Con este fin, se precisa que las Universidades han de incluir en su memoria del plan de estudios verificado los criterios de acreditación y ámbito de experiencia laboral en relación con las enseñanzas, entre los cuales ha de incluirse la realización de una entrevista personal con el candidato, que se podrá repetir en ocasiones sucesivas. Del mismo modo, este Decreto legisla las pruebas de acceso para mayores de 25 y 45 años. Adicionalmente, el Real Decreto 861/2010 (BOE, núm. 161, 03/07/2010) sobre la ordenación de las enseñanzas universitarias, contempla la posibilidad de acreditar la experiencia profesional siempre que esté en consonancia con las competencias del título oficial que se solicite, si bien no podrá superar el 15% del total de los créditos que conforman el currículo (art. 6). Por añadidura, este Decreto también permite la obtención de reconocimiento formal académico derivado de la implicación del alumnado en actividades de aprendizaje no formal. En concreto, se estipula que los estudiantes podrán obtener al menos 6 créditos sobre el total del plan de estudios por la participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación (art. 12).

Cabe mencionar, por último, el desarrollo de puntos normativos sobre la validación del aprendizaje no formal en el marco de la última Estrategia Española de Activación para el Empleo (Real Decreto 1032/2017; BOE, núm. 305, 16/12/2017). Concretamente, en su eje estructural, referido a la formación, y destinado a mejorar la competitividad empresarial e incrementar la empleabilidad, se define como objetivo instrumental: promover la formación modular acreditable y el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral y vías no formales de formación.

En resumen, la validación del aprendizaje previo (no formal e informal) se ha pensado para la concesión de cualificaciones que se reconocen oficialmente y tienen validez en el mercado laboral español. A estos efectos, gran parte de las iniciativas son pruebas estandarizadas a fin de acceder al sistema formal o proseguir la formación conducente a una cualificación o, en su defecto, la concesión de certificados de profesionalidad con validez en el mundo del trabajo (véase Figura 16).

**Figura 16**

*Principales rutas de validación del aprendizaje no formal en España*



Fuente: elaboración propia.

Como vemos, el enfoque del que se valen los distintos países comunitarios en el área de la validación del aprendizaje no formal depende del nivel de cualificación que tiene su población. Debido a las carencias de nuestro país en términos de abandono escolar temprano, el amplio colectivo de personas que no trabajan ni estudian, y la alta tasa de desempleo juvenil, es lógico que las principales iniciativas hayan sido las que prestan atención a la concesión de cualificaciones y facilitan el acceso a niveles superiores de educación (Werquin, 2010).

Pero en los esfuerzos hacia la validación del aprendizaje no formal cabe reseñar la implementación de proyectos que han posibilitado el reconocimiento social y político de estos procedimientos. Entre ellos, debemos mencionar el *Proyecto ERA* (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004). Se trata de una de las primeras experiencias de carácter experimental en toda España para la evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales. Este proyecto pionero, precedente de la normativa sobre acreditación de competencias profesionales de 2009, se pensó para trabajadores con competencias no acreditadas oficialmente (jóvenes, trabajadores en activo y desempleados) con correspondencia en las unidades de competencia del catálogo de formación profesional y certificados de profesionalidad. De igual

modo, cabe resaltar el *Programa Acredita\_T* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013) centrado en la formación de los profesionales encargados de asesorar, evaluar y orientar los procedimientos de acreditación de competencias profesionales. Por último, a propósito de una mayor asistencia pública en la implementación de la validación de competencias, cabe mencionar la creación de manuales y guías oportunos para la gestión de estos procedimientos de manera transparente y eficaz<sup>102</sup>.

Después de habernos referido a las principales iniciativas implementadas desde la Administración estatal y autonómica, cabe preguntarse cuáles han sido los progresos en el resto de los sectores encargados de la validación del aprendizaje no formal: el mercado laboral y el tercer sector. En cuanto a la validación en el mercado de trabajo, esta se ha llevado a cabo conforme a lo dispuesto en la Ley 30/2015, por la que se regula el sistema de formación profesional para el empleo en el ámbito laboral (BOE, núm. 217, 10/09/2015). En ella se establece que las Administraciones competentes tienen la responsabilidad de desarrollar programas de cualificación y reconocimiento profesional procurando, para este fin, una oferta de formación modular que favorezca la acreditación parcial acumulable, así como los procedimientos que permitan un reconocimiento efectivo de las competencias adquiridas por la experiencia laboral. Asimismo, y aunque las iniciativas de validación no pueden ser implementadas por el sector privado, los agentes sociales y empresas pueden solicitar a las autoridades estatales o autonómicas la realización de convocatorias como respuesta a las necesidades de determinados sectores productivos o grupos en riesgo de exclusión del mercado laboral. Si bien son escasas las iniciativas, la mayoría de ellas son lideradas por sindicatos en cada Comunidad Autónoma, y reclaman la atención a las necesidades formativas y competenciales de sectores productivos específicos (Vale, 2019). La escasez de propuestas sugiere que las partes interesadas en el mercado de trabajo y el sector empresarial todavía no están plenamente convencidas de los beneficios que supone la validación (Carro, 2017). Al respecto, un recurso interesante para el reconocimiento social de estos procedimientos y su efectividad en los distintos agentes implicados es la Guía de acreditación de las competencias profesionales dirigida, de manera singular, a las empresas de inserción (Guillera & Chisvert, 2018)

---

<sup>102</sup> Consúltense las guías del procedimiento, de la persona candidata, del asesor y del evaluador en la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional: <http://www.todofp.es/acreditacion-de-competencias/espacio-orientadores-asesores-evaluadores.html>

En lo concerniente al tercer sector, el principal referente legislativo de la validación se encuentra en la Ley 45/2015 de voluntariado (BOE, núm. 247, 15/10/2015), que recoge como derecho de los voluntarios la obtención de reconocimiento y acreditación de la entidad por el valor social de su contribución y por las competencias, aptitudes y destrezas adquiridas como consecuencia de la labor realizada. Precisamente, en el artículo 24 se ocupa de cómo acreditar las actuaciones de voluntariado, obligándose a la entidad a hacer una certificación en la que consten los datos personales y de la organización, la fecha de incorporación a la entidad y duración, descripción de las tareas realizadas y funciones asumidas y el lugar donde se ha llevado a cabo la actividad. Análogamente, se estipula que el reconocimiento de las competencias adquiridas ha de llevarse a cabo conforme a la normativa ya mencionada al respecto.

Hasta el momento, son varias las organizaciones de la sociedad civil –como Cruz Roja o Cáritas– que han desarrollado iniciativas para validar las competencias transversales de sus voluntarios (Vale, 2019). Sin embargo, entre todas ellas sobresale el Proyecto Reconoce (Arduengo, Sánchez, & González, 2020; Confederación de Centros Juveniles Don Bosco de España, 2015) cuyo objetivo es el reconocimiento de las competencias desarrolladas a través de la acción voluntarias con vistas a mejorar la empleabilidad de la juventud. También, la Comunidad Autónoma Gallega ha impulsado una iniciativa pionera como es la creación del Certificado de experiencias de educación no formal en materia de juventud, instrumento de acreditación oficial que reconoce las capacidades adquiridas en los programas juveniles gestionados por esta Autonomía: *Iniciativa Xove*, Erasmus +, Juventud en acción, La juventud en el mundo, Campos de trabajo y *Galeuropa* (Diario Oficial de Galicia [DOG], núm. 57, 25/03/2015) (Santos Rego, 2015; Santos Rego et al., 2018). Más allá de estas propuestas, no se recogen ejemplos de cooperación entre organizaciones del tercer sector e instituciones de educación formal para propósitos de validación del aprendizaje no formal (Vale, 2019). Ello resulta un campo de actuación muy interesante para universidades y centros de formación profesional cuya experticia puede ayudar a implementar procedimientos de validación exhaustivos y garantes de calidad.

En general, se observan notables limitaciones y aspectos susceptibles de mejora en la validación que se lleva a cabo en España. Cabe resaltar la escasa financiación pública y el alto coste económico de estos procedimientos para los usuarios. Además, la situación económica y financiera de este procedimiento es insuficiente para las importantes necesidades de

acreditación que existen en nuestro territorio (Carro, 2015). Por ende, se hace imposible evaluar la gestión de la validación puesto que no contamos con datos específicos –al margen del informe de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral del 2013 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013)– sobre cómo se están llevando a cabo estos procedimientos, el perfil de sus usuarios y profesionales, los puntos fuertes y débiles, o las medidas implementadas con grupos en riesgo social como migrantes o refugiados (Carro, 2017; Vale, 2019). En la educación superior, reconocemos desconocer cómo se está llevando a cabo la acreditación de la experiencia laboral, quiénes son los profesionales y comisiones encargados de la evaluación y, en definitiva, cómo habrían de mejorarse tales procesos.

Es apreciable, por tanto, la necesidad de una mayor transparencia en los procedimientos de validación del aprendizaje no formal por parte de las administraciones públicas. Pero también ha de mejorar su interés y repercusión en sectores principales como las instituciones formativas formales, el mercado de trabajo y el tercer sector. Se requieren procesos de cooperación, a fin de posibilitar un enfoque ecológico del aprendizaje, donde la persona tenga la posibilidad de moverse entre distintos contextos y que todos ellos sean reconocidos social y laboralmente, como ambientes adecuados para su desarrollo integral. Al margen de tales procesos de colaboración mucho nos tememos que el aprendizaje a lo largo de la vida pueda ser más un deseo que una realidad efectiva.



## CAPÍTULO 4





## **CAPÍTULO 4. LA EMPLEABILIDAD DE LA JUVENTUD: FACTORES DETERMINANTES**

### **4.1 LA NUEVA MODERNIDAD: RETOS Y RIESGOS DEL MUNDO DEL TRABAJO EN LAS GENERACIONES JÓVENES**

Hoy en día, nos encontramos ante una profunda crisis económica y social que tiene su raíz no solo en la desaparición de antiguas filosofías de vida, sino en cambios sociales profundos, los patrones de relación, la economía y el mundo de trabajo, que dejan al ser humano en una condición de vulnerabilidad ante el futuro. En el Capítulo 1 de este estudio abordamos las distintas transiciones y olas en el desarrollo educativo de las sociedades occidentales, concertando la última de ellas en una sociedad del conocimiento, posindustrial, de la información y, en definitiva, consustancial al desarrollo tecnológico y del conocimiento. Nos detendremos ahora en esta última fase, a fin de intentar una mayor y mejor comprensión de las implicaciones que tiene en estos momentos el mercado de trabajo en las generaciones más jóvenes.

Para empezar no olvidemos la misma noción de ‘modernidad’, que pone en el centro las formas de comportamiento e instituciones dominantes de la realidad mundial cuya base es la extensión del mundo industrializado y, por razones obvias, del capitalismo (Giddens, 1997). La época moderna se separa de etapas precedentes por su extremo dinamismo:

El mundo moderno es un ‘mundo desbocado’: no solo el paso al que avanza el cambio social es mucho más rápido que el de todos los sistemas anteriores; también lo son sus *metas* y la *profundidad* con que afecta a las prácticas sociales y a los modos de comportamiento antes existentes. (Giddens, 1997, p. 28)

En estos términos, Beck (2000) habla de una ‘sociedad de la segunda modernidad’ o una ‘modernidad reflexiva’, disponiendo el foco central en la autotransformación y apertura de la primera modernidad nacional a través de procesos que han sido, en gran parte, involuntarios e imprevistos. La ‘modernización reflexiva’ apunta a transfiguraciones radicales y elevadas

afectando a los fundamentos de las sociedades modernas cuyos factores clave han sido el poder dinámico de la innovación tecnológica y económica en el auge del capitalismo global. Así pues, la nueva modernidad es, más que nada, una sociedad abierta, llena de riesgos.

Ahí, en la ‘modernidad líquida’ como prefiere llamarla Bauman (2007), el trabajo se sigue manteniendo como vía establecida de progreso social. De hecho, la condición humana ha resaltado más que nunca este modo de vida: “el progreso ya no es una medida temporal, algo provisorio, que conduciría finalmente (y en breve) a un estado de perfección (...), sino un desafío y una necesidad perpetuos y quizás interminables, verdadero significado de ‘sentirse vivo y bien’” (p. 144).

Pero en la nueva modernidad, las fronteras establecidas entre trabajo y personas responsables de su futuro cada vez se difuminan más. En un contexto de inestabilidad económica y social surgen nuevos riesgos sociales que obedecen a una sociedad postindustrial generadora de desigualdades (Bonoli, 2009, 2013). Polanyi (1944/2001) en su libro *La gran transformación* plasma los orígenes de esta situación de desequilibrio social, iniciada durante los siglos XIX y XX y personificada en la acción de dos principios, cada uno con sus objetivos institucionales específicos, fuerzas sociales y métodos definidos. El primero es el principio del liberalismo económico, basado en el *laissez-faire* y el libre comercio, ambos fundamentos de mercados laborales ‘flexibles’. El segundo es el principio de la protección social, dirigido a la preservación del hombre y la naturaleza, así como al apoyo de los más afectados por las acciones nocivas de la desregulación del mercado laboral.

La nueva consideración de la sociedad en la modernidad se subsume, a finales del s. XX, en un período de globalización que intensifica la integración económica mundial, aumentando la competencia a la que se enfrentan las compañías, brindando mayores oportunidades de externalizar o subcontratar el trabajo a países con salarios más bajos y abriendo nuevos grupos de trabajo a través de las migraciones. También los avances tecnológicos obligaron a las empresas al alza de su competitividad a nivel mundial y los cambios institucionales hicieron que las formas tradicionales de apoyo de los trabajadores como los sindicatos se debilitaran, rompiendo el contrato social entre la empresa y el trabajo de la postguerra (Kalleberg, 2009).

Se trata también de la época de la ‘financiarización’ de la economía, cuya centralidad en las últimas décadas deviene tanto en la importancia del sector financiero en la economía como en el surgimiento de una concepción financiera de la empresa centrada en los activos que

deberían evaluarse, eliminarse o adquirirse de acuerdo con los rendimientos esperados (Lin & Tomaskovic-Devey, 2011). Esta concepción de la empresa supone el cambio de un modelo empresarial, centrado en el bienestar de los trabajadores, a otro basado en la primacía de los intereses de los inversores. Desde luego, tal visión es fuente de presiones para que las empresas aumenten los rendimientos de patrimonio de los accionistas sin importar la deslocalización del empleo, la dependencia del trabajo precario y los bajos salarios (Kalleberg, 2012).

El resultado de estos factores macroestructurales (globalización, presencia tecnológica, desregulación) es el dominio de relaciones de empleo ‘flexibles’ (temporalidad y formas atípicas o no estándares de trabajo) (Kalleberg, 2012). En la era de la ‘flexibilidad’ preconizan un amplio espectro de contratos flexibles a largo plazo o de carácter temporal que terminan por asentar mercados laborales duales y segmentados (Dolado, 2015) con notables diferencias entre los que podríamos denominar ‘empleados permanentes’ y ‘desempleados flexibles’. Aunque el trabajo precario no es propio únicamente de la nueva modernidad, el crecimiento repentino de estas formas y sus consecuencias sociales se ha cristalizado durante el s. XX (Kalleberg, 2012).

No obstante, conviene tener presente que la flexibilidad en el mercado de trabajo puede responder a tres versiones de sí misma, con implicaciones, por ende, diferenciales. Por un lado, la ‘flexibilidad numérica’ entendida como la capacidad empresarial para ajustar el número de trabajadores haciendo uso de contratos a tiempo parcial, temporales o estacionales, a corto plazo o *freelance*, entre otros (desestandarización del empleo). Por otro, la ‘flexibilidad funcional’, esto es, la competencia empresarial para gestionar la cantidad de trabajadores que utilizan a fin de hacer frente a las demandas externas del mercado laboral y cuya consecución se produce a través de una fuerza laboral capaz de realizar una amplia gama de tareas (de ahí la importancia no solo de las competencias técnicas sino también las de carácter transversal). Por último, ‘la flexibilidad salarial o de recompensa’ que es la capacidad de los sistemas de pago para responder a las condiciones del mercado laboral y recompensar un mejor desempeño (Michie & Sheehan, 2003). Otros autores prefieren confrontar, a propósito de una mayor comprensión del mundo laboral actual, la ‘flexibilidad numérica’ o la proliferación de trabajadores con contratos de duración determinada, permitiendo a los empleadores adecuar la cantidad de trabajadores que emplean y los costes laborales desde un enfoque de ‘flexiseguridad’, con la ‘flexibilidad interna’ que implica el reajuste de la organización del trabajo y la utilización de

empleados con horarios flexibles, la creación de equipos compuestos por trabajadores polivalentes y las inversiones en educación y formación<sup>103</sup> (Wang & Heyes, 2020).

Pero, quizás, uno de los rasgos más característicos de la era de la ‘flexibilidad’ es la ruptura entre tiempo y espacio a causa de la globalización que ha posibilitado una mayor conectividad entre organizaciones y países, así como la movilidad de bienes, capitales y personas a un ritmo acelerado (Kalleberg, 2012). Es ahí donde los procesos económicos pierden su apego espacial fijo, que parecía una condición inevitable en la sociedad laboral industrial. En la nueva modernidad, la globalización designa un juego de poder transnacional cuyas reglas y límites, paradojas y dilemas han de ser descifrados (Beck, 2000). En este escenario, Brady y Wallace (2000) auguran una emergente ‘espacialización’ (*spatialization*), implicando la reestructuración espacial del trabajo. La ‘espacialización’ se nutre de tres supuestos básicos: la globalización como determinante significativo de los resultados del trabajo; el control tecnocrático por parte de responsables empresariales, que actúan como técnicos de gestión de la tecnología (información) y del conocimiento, facilitando la supervisión y control del trabajo a grandes distancias; y la significación de los empleadores, que no están sujetos a restricciones temporales o espaciales para la gestión comercial y el acceso al capital humano.

Así pues, en un entorno macroeconómico cambiante, la innovación y la tecnología –que permite trabajar en cualquier momento y lugar– se disponen como tendencias clave en el nuevo orden económico. Por una parte, la comprensión integral de la innovación en el nuevo contexto laboral supone poner en juego “los cambios inducidos estratégicamente y participativos adoptados en las prácticas de gestión, organización y despliegue de recursos en el marco de una organización que conducen simultáneamente al mejor desempeño organizacional y calidad de vida laboral<sup>104</sup>” (Eeckelaert et al., 2012, p. 4). La innovación pasa por tener en cuenta aspectos tan cruciales como la gestión y el liderazgo, la organización flexible, el trabajo inteligente, el desarrollo continuo de competencias, la creación de redes entre organizaciones, y/o la modernización de las relaciones laborales y los recursos humanos (Eeckelaert et al., 2012). En conjunto, estas variables indican que el mayor o menor desarrollo de la innovación en entornos empresariales (con retornos positivos en la compañía y en los trabajadores) depende de las

<sup>103</sup> Las variables que son más frecuentemente medidas para evaluar la ‘flexibilidad interna’ de la empresa son: el trabajo cualificado; trabajo en equipo y autonomía del equipo; necesidades de formación adicionales; y horario de trabajo flexible (Wang & Heyes, 2020).

<sup>104</sup> Traducción propia.

políticas de gestión y organización del capital humano. En concreto, se ha concluido que la contratación temporal, la falta de compromiso del empleador con la seguridad laboral y los bajos niveles de formación empresarial (*low road practices*) correlacionan negativamente con la innovación. Por el contrario, las organizaciones que demuestran un alto compromiso laboral y lugares de trabajo adaptados a las nuevas transformaciones económicas y de capacitación laboral (*high road practices*) correlacionan positivamente con prácticas innovadoras en el trabajo (Michie & Sheehan, 2003). Estos hallazgos concuerdan con otras investigaciones que asocian una mejora de la productividad a condiciones de continuidad laboral (evitando empleos de carácter temporal) y de seguridad laboral, lo que no se compadece bien con el persistente discurso político de promoción de la ‘flexiseguridad’ (Wang & Heyes, 2020).

Por otra parte, la digitalización está proporcionando nuevas oportunidades de conexión para trabajadores y empresas, pero también agregando emergentes tensiones en relación con las formas tradicionales de trabajo (Bughin, Lund, & Remes, 2016). De un lado, son manifiestos los efectos positivos del ascendente marco tecnológico. La tecnología en la nube y el software compartido han facilitado que las personas puedan trabajar en cualquier ubicación, acceder a documentos compartidos y colaborar al margen de las distancias. Además, la tecnología ha permitido que el trabajo se desagregue a nivel de tarea, lo que facilita la externalización de actividades específicas (Spreitzer, Cameron, & Garrett, 2017). Tanto es así que los avances tecnológicos de hace tan solo una década, han propiciado la creación de compañías basadas en plataformas electrónicas, caso de Uber o Airbnb (Vallas & Schor, 2020). Se trata de la denominada *gig economy* que implica fundamentalmente dos formas de trabajo: el trabajo colectivo y el trabajo a pedido, a través de aplicación. Mientras que el primero se refiere a actividades que implican la realización de tareas a través de plataformas en línea poniendo en contacto a organizaciones e individuos a través de internet, el segundo atiende a la ejecución de actividades laborales tradicionales (transporte, limpieza, etc.) mediante el uso de aplicaciones gestionadas por empresas que intervienen estableciendo estándares mínimos de calidad y la selección de la fuerza laboral (De Stefano, 2016). Es evidente que las plataformas digitales están transformando el trabajo aprovechando la ubicuidad de los dispositivos móviles, los enormes grupos de personas a los que pueden llegar y la capacidad de utilizar la información de los usuarios para una mayor eficiencia (McKinsey Global Institute, 2016).

El potencial de la *gig economy* ha abierto, sobre todo, nuevas opciones para trabajar de manera independiente con beneficios en la amortiguación del desempleo, mejora de la

participación de la fuerza laboral, estimulación de la demanda y aumento de la productividad. Asimismo, ha favorecido que los trabajadores dados a seleccionar libremente esta modalidad de trabajo (no forzados por su situación económica y personal) tengan una mayor autonomía y flexibilidad (McKinsey Global Institute, 2016). No obstante, la elevación de nuevas formas de trabajo a raíz de la revolución digital ha importado patrones adicionales de precarización del empleo. Y es que la economía de plataformas no solo ha fomentado la proliferación del trabajo temporal y la subcontratación, sino que también ha desmantelado algunos de los instrumentos de protección social de los trabajadores, caso del salario mínimo, ingresos para la jubilación, o seguro de salud (Vallas & Schor, 2020).

La *gig economy* es el culmen de un movimiento de ‘modernización’ global en la industria, que ha tratado de adaptarse a los recientes avances en el ámbito de las TIC: nuevos sistemas y protocolos de comunicación, estándares de seguridad cibernética, dispositivos móviles, métodos de inteligencia artificial, *machine learning*<sup>105</sup>, entre otros (Diez-Oliván, Del Ser, Galar, & Sierra, 2019). Al respecto, Beck (2000) hace dos décadas predecía que “la sociedad laboral está llegando a su fin, ya que las personas están siendo cada vez más desplazadas por tecnologías inteligentes” (p. 88). Y es que la tecnología y, sobre todo, su alto despliegue ha supuesto un cambio de paradigma social y económico categorizado como la ‘Industria 4.0’ o cuarta revolución industrial cuya centralidad es la adaptación flexible a las demandas y la personalización de la producción a los usuarios (Diez-Oliván et al., 2019).

Pese a que la industria 4.0 ha reasignado las formas de entender el mundo de trabajo, las transfiguraciones del empleo en la nueva modernidad han relucido en todos los ámbitos y sectores productivos. De manera resumida, se encuentran tres (3) modificaciones principales con respecto a los mecanismos clásicos que regulaban previamente las formas de acordar y organizar el trabajo (*alternative work arrangements*) (véase Tabla 10).

---

<sup>105</sup> La amplia cantidad de información disponible en la industria ha motivado la adopción de métodos de fusión de datos y aprendizaje automático (*machine learning*) para abordar necesidades industriales específicas. Tales enfoques de pronóstico, basados en datos tienen como objetivo predecir comportamientos anómalos dentro de un proceso productivo, proporcionando información sobre el rendimiento en la compañía. Su idea es caracterizar patrones de comportamiento de interés sobre la base de datos del proceso activo en estudio (*test data*) por medio de algoritmos matemáticos (*machine learning methods*) (Diez-Oliván et al., 2019).



**Tabla 10**

*Principales transformaciones en el mundo del trabajo contemporáneo*

TRANSFORMACIONES EN LAS RELACIONES LABORALES	TRANSFORMACIONES EN LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO	TRANSFORMACIONES EN LA LOCALIZACIÓN DEL TRABAJO
<p><b>Empleo directo más allá de la relación laboral estándar:</b> en las relaciones laborales entre empleador y empleado prevalecen como modalidades profesionales los trabajadores a tiempo parcial, los trabajadores de guardia con horarios inestables y los empleados estacionales (agricultores, minoristas, etc.).</p>	<p><b>Horarios flexibles:</b> los horarios de trabajo se hacen flexibles para satisfacer las necesidades empresariales y demandas de los clientes.</p>	<p><b>Trabajo autónomo:</b> el trabajo puede realizarse lejos del empleador y del cliente y llevarse a cabo en cualquier lugar fuera del espacio original de trabajo.</p>
<p><b>Trabajo de agencia:</b> la relación laboral es entre tres partes, una organización, una agencia de personal y el trabajador. La agencia es el empleador registrado y responsable de los requisitos reglamentarios, asignando a los trabajadores un trabajo a corto o largo plazo.</p>	<p><b>Horarios no predecibles:</b> en el caso de los empleados de guardia, los horarios pueden variar y los trabajadores tienen que adaptarse a cada demanda, cambiando sus turnos. Es el caso también de los trabajadores por contrato que tienen una flexibilidad considerable en el horario cuando deciden aceptar nuevas tareas.</p>	<p><b>Trabajo virtual, trabajo en remoto y teletrabajo:</b> el trabajo puede realizarse a distancia, permitiendo la conciliación entre trabajo-familia. El trabajo se puede realizar desde distintos países y zonas horarias.</p>
<p><b>Trabajo por contrato:</b> los trabajadores son contratados para aplicar sus competencias a un proyecto específico, generalmente a corto plazo. En lugar de un salario, lo común es el pago por horas. En esta modalidad se incluyen los <i>freelancers</i>.</p>		

Fuente: elaboración propia a partir de Spreitzer et al. (2017, pp. 478-483).

También, en el contexto de la revolución digital, han surgido riesgos latentes en la configuración y mantenimiento del trabajo. Uno de los más claros ha sido la automatización de los procesos productivos, poniendo en peligro la continuidad de los trabajadores, cuyas tareas pueden ser sustituidas por máquinas, robots o procesos algorítmicos (Pouliakas, 2018). Si bien los estudios coinciden en que la automatización arriesga determinados puestos de trabajo, los datos al respecto contienen una alta variabilidad y divergencia. Estimaciones pesimistas encuentran que al menos un 47% del empleo total en Estados Unidos tendría un alto riesgo de ser automatizado durante las próximas dos décadas (Frey & Osborne, 2017). Evaluaciones algo más optimistas en la OCDE determinan que uno de cada dos trabajos será afectado significativamente por la automatización con un 14% de ellos plenamente automatizables —más de 66 millones de trabajadores— aunque tal cuestión varía sustancialmente entre zonas

territoriales<sup>106</sup> (Nedelkoska & Quintini, 2018). En la misma línea, aunque de manera más moderada, estudios realizados en la Unión Europea concluyen datos inferiores, encontrando que solo el 8.3% de los trabajos serían automatizables (Pouliakas, 2018). Posiciones intermedias afirman que solo el 5% de las ocupaciones serán completamente automatizadas, aunque el 60% de las ocupaciones sí que podrían tener un 30% o más de sus actividades constitutivas automatizadas (Chui, Manyika, & Miremadi, 2015).

Por ende, en la literatura existen abordajes que postulan todo lo contrario, esto es, que el cambio tecnológico favorece la creación de puestos de trabajo y el crecimiento económico. Y es que la tecnología también podría mejorar los puestos de trabajo existentes ampliando tareas y roles que no existían en el pasado (McGuinness, Pouliakas, & Redmond, 2019; World Economic Forum, 2018). A tal efecto, una mayor automatización del trabajo podría incrementar la productividad y el trabajo de los empleados con softwares específicos para gestión y control de la información (enfoque colaboración ‘hombre-máquina’), así como eliminar sus cargas con tareas rutinarias y permitir su enfoque en aquellas destinadas a la innovación y a la mejora de los procesos productivos, que necesitan del despliegue de competencias genéricas (como la resolución de problemas y la creatividad) (World Economic Forum, 2018). Además, el uso de las tecnologías y su promoción mediante el empoderamiento digital –sobre todo en relación con grupos desfavorecidos en el mercado laboral–, puede contribuir a la productividad y al empleo, brindando oportunidades para atenuar la brecha laboral entre las personas con mayores riesgos sociales (Evangelista, Guerrieri, & Melciani, 2014).

De uno u otro modo, la suma de estas evidencias refleja la elevada probabilidad de que la automatización modifique las concepciones existentes de la mayoría de los sectores productivos y cualificaciones, requiriendo una redefinición significativa del trabajo y de los procesos comerciales (Chui et al., 2015). Prueba de ello es que, dentro del contexto comunitario, más de un 43% de los trabajadores afirma haber experimentado en los últimos años cambios en la tecnología que utilizan y el 47% declara haber sido testigo de cambios en los métodos o las prácticas de trabajo (CEDEFOP, 2017).

Lo que sí está claro es que la mayor automatización depende de factores como las posibilidades de integración de la compañía a las nuevas estructuras informacionales o la

---

<sup>106</sup> En términos generales, los puestos de trabajo de los países anglosajones, nórdicos y holandeses tienen una menor probabilidad de ser automatizados que los empleos en países del Europa del Este, Sur de Europa, Alemania, Chile y Japón (Nedelkoska & Quintini, 2018).

aceptación de las tecnologías en algunas empresas que podrían tener una actitud escéptica hacia su eficiencia. Ahí cabe mencionar los efectos positivos de la automatización en empresas intensivas de tecnología, que cuentan con personal capacitado y las competencias necesarias, caso de la estructura industrial alemana; o, por el contrario, su nulo impacto en organizaciones más renuentes a la automatización, como es el caso de algunas pequeñas y medianas empresas (PYMEs), poco dispuestas a introducir cambios tecnológicos sustanciales (Hirsch-Kreinsen, 2016).

Al respecto, cabría esperar que el nivel educativo y competencial de los trabajadores fuesen factores de influencia en el riesgo de automatización. En este sentido, pese a que son notables las divergencias de los hallazgos en relación con el nivel educativo de los trabajadores, existen estudios que encuentran un mayor impacto en empleos de alta cualificación (Chui et al., 2015; McGuinness et al., 2019) y otros en ocupaciones de baja cualificación (Frey & Osborne, 2017; Pouliakas, 2018); y son concluyentes en cuanto a la transcendencia del desarrollo de competencias sociales y genéricas –imposibles de automatizar–, condicionantes de la alta productividad e innovación industrial (Frey & Osborne, 2017; Bughin et al., 2016; CEDEFOP, 2017; Chui et al., 2015; Pouliakas, 2018; World Economic Forum, 2018). Esta última cuestión deviene en un desafío fundamental para los formuladores de las políticas que han de favorecer transiciones fluidas entre empleo y educación, mediante oportunidades de desarrollo educativo con sistemas de aprendizaje a lo largo de la vida enfocados, en mayor medida, a la mejora de competencias genéricas y sociales (Pouliakas, 2018).

De hecho, los datos disponibles permiten augurar que, los trabajos del futuro pasarán por la combinación de competencias digitales, técnicas, transversales y sociales, con una disminución clara de aquellos centrados en tareas rutinarias y sin ningún valor añadido (en términos de producto o de tarea). Complementariamente, se espera una intensificación de profesionales en las áreas STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), que requieren de habilidades técnicas y genéricas especializadas<sup>107</sup> (CEDEFOP, 2017; World Economic Forum, 2018), así como de perfiles que necesitan de un nivel superior de cualificación (CEDEFOP, 2017). No obstante, parece cobrar más peso lo primero que lo segundo. En concreto, la importancia de las competencias vinculadas con la creatividad, la adaptabilidad y

---

<sup>107</sup> Ello supone un desafío claro para los formuladores de las políticas educativas por cuanto se ha demostrado que son los estudiantes en estas áreas de conocimiento los que demuestran un menor desempeño en competencias genéricas (Santos Rego, Ferraces, Mella, & Vázquez-Rodríguez, 2020).

la toma de iniciativa se recogen como factores diferenciales en la era digital, conformándose como indicadores claros para la empleabilidad y los mejores salarios (Bughin et al., 2016). Desde luego, el despliegue de competencias de carácter transversal y/o genérico<sup>108</sup> puede ser un mecanismo fundamental para llevar a cabo transiciones laborales que conlleven las menores interrupciones laborales y, en consecuencia, mitiguen –en cierta medida– las desigualdades sociales ya existentes en la cuarta revolución industrial (Pouliakas, 2018; World Economic Forum, 2018).

Desde ahí se sostiene que la disposición de competencias genéricas y sociales, así como un elevado nivel de capacitación del individuo que ha de gestionar tareas complejas y digitales condiciona la inserción laboral en una ‘industria 4.0’. Estas demandas competenciales concuerdan con nuevas filosofías de ‘trabajo por proyectos’ que dejan de lado la jerarquía y las tareas rígidas y se centran en la distribución de tareas de acuerdo con el proyecto adecuado para cada empleado, aumentando el rendimiento productivo (Bughin et al., 2016). En este sentido, la expansión del nivel de capacitación de la población con sistemas flexibles de aprendizaje y la formación continua, son retos ineludibles en el marco de las demandas y retos que supone el mercado laboral contemporáneo. Y es que:

El avance tecnológico no es un juego en el que nadie gana ni pierde, pero la amplia transformación del mundo laboral plantea retos a los responsables políticos, quienes han de ayudar a los perjudicados por los cambios tecnológicos, sobre todo a las personas menos cualificadas (...) El paso de la conducción a la logística es un avance y da mayor relieve a los sistemas de educación y formación, a fin de que capaciten a las personas en combinaciones de competencias a lo largo de la vida laboral (...) el cambio tecnológico acelerará la obsolescencia de las capacidades, lo que significa que en el futuro la adaptación de la mayor parte de estas tendrá lugar en el puesto de trabajo durante la vida adulta. Los sistemas deben adaptarse y la formación modular e intensiva hacerse realidad (CEDEFOP, 2017, p. 4-5).

En resumen, en el mundo de trabajo actual y, en fin, la sociedad de hoy en día no tienen nada que ver con aquella que se dibujaba décadas atrás en los inicios de la industrialización. Y es que, con los patrones de trabajo imperantes, cada vez se puede esperar menos un patrón fijo de empleo en el transcurso de la vida y, aún menos, aquel paraje atípico de ‘empleo estándar’, estable de industrias centrales y servicios que caracterizaron la anterior era de naciones

---

<sup>108</sup> La demanda de competencias genéricas y transversales será abordada, de manera específica, en el apartado 4.3 de esta Tesis Doctoral.

industrializadas (donde se prometió a los trabajadores aumentos salariales, beneficios y seguridad a cambio de una mayor productividad industrial) (Ross, 2009). La próxima era pone en juego la sostenibilidad de un sistema cuyas consecuencias están siendo ya visibles en términos de desigualdad social y puestos de trabajo alentadamente marcados por la precariedad, pero también en la destrucción planetaria y la situación de emergencia global.

Por ello, una pregunta relevante podría formularse así, ¿en qué circunstancias se encuentran los jóvenes en un cambio de era económica y social? Por un lado, cabría pensar que se hayan visto beneficiados por la irrupción tecnológica y el acceso a niveles educativos superiores que sus progenitores no habían podido disfrutar. Por otro, tal y como se ha mostrado en el Capítulo precedente, es palmario que la población juvenil es la que mayor riesgo está teniendo en términos de precariedad laboral, exclusión social y pobreza, lo que induce a pensar que el mercado de trabajo contemporáneo haya estado polarizando, aún más, las diferencias entre los ‘integrados’ y ‘excluidos’ del mundo laboral. A todo ello damos respuesta a continuación.

#### *Retos y riesgos de las transiciones de las generaciones jóvenes ante un mundo del trabajo incierto*

Vivimos en una era en la que, pese a tener a nuestra disposición recursos para hacer del mundo la visión utópica de la sociedad igualitaria y ‘desarrollada’ imaginada por políticos y académicos (entre otros, contamos con mayores posibilidades de acceso a la educación, capital tecnológico, recursos económicos y sociales, seguridad pública, entre otros), la modernidad líquida (Bauman, 2002) supone riesgos en la sociedad y la economía, que demandan nuevos giros de responsabilidad. En las generaciones jóvenes, el conjunto de los factores socioeconómicos mencionados hace que ni siquiera el mayor logro educativo asegure unas perspectivas óptimas de trabajo a corto y medio plazo. Aun cuando las familias hacen un gran esfuerzo para que sus hijos alcancen niveles educativos superiores, con la esperanza de obtener mejores perspectivas laborales y una mayor movilidad social, los jóvenes se enfrentan a la ‘promesa rota’ de titularse con expectativas óptimas de éxito laboral (Mok & Neubauer, 2016).

De hecho, la juventud actual creció en una época en la que la estructura ocupacional estaba experimentando una transformación radical y en la que algunos de sus padres –aquellos que, por las condiciones socioeconómicas contextuales y familiares tuvieron la oportunidad– experimentaron una movilidad social gracias al gran espacio disponible en ocupaciones de carácter gerencial y profesional, sobre todo en el sector público después de la postguerra

(Furlong, 2009). Así pues, para las generaciones jóvenes que ingresan en el mercado de trabajo de hoy en día, las historias sobre décadas de empleo doradas son ‘cuentos de mayores’ o vivencias de un tiempo mejor (Ross, 2009).

En los márgenes de un contexto de trabajo ‘flexible’ en el que proliferan los trabajos temporales y en el escenario de la escasa recuperación posterior a la recesión económica de 2008, los jóvenes se han tornado la cohorte más afectada por la inestabilidad e incertidumbre del mundo laboral, provocando que tales condiciones se establezcan dentro de este grupo y en todos sus colectivos ocupacionales como una ‘nueva normalidad’ (Berry & McDaniel, 2020; Furlong, 2009). Es más, los cambios acaecidos en el mundo del trabajo han dispuesto sobre la juventud la presión de asumir pasivamente tales condiciones de precariedad con poco margen de actuación (Berry & McDaniel, 2020).

Así pues, la precariedad se ha extendido como una ‘enfermedad enquistada’, dejando a las generaciones jóvenes en una situación de inestabilidad social y económica. Como ya hemos dicho en el tercer capítulo, la nuestra es una época en la que la población juvenil no solo tiene mayor probabilidad de desempeñar puestos de trabajo ‘atípicos’ y de carácter temporal con alto riesgo de despido y vulnerabilidad ante períodos de crisis económica, sino que además está en posición de encontrarse en una situación de desempleo más o menos sistemática, lo que condiciona su bienestar y perspectivas laborales a corto y largo plazo (véase entre otros, Bell & Blanchflower, 2010, 2011; Dietrich, 2012; Dietrich & Möller, 2016; Dolado, 2015; Verd et al., 2019).

Es un hecho que, los jóvenes se enfrentan a problemas derivados del subempleo, esto es, la imposibilidad de poder trabajar las horas deseadas con contratos a tiempo completo o estables y/o a ejercer puestos de trabajo acordes a sus cualificaciones, competencias y experiencias adquiridas (Heyes, Tomlinson, & Whitworth, 2017). A esta apreciable dificultad se suma el mayor riesgo que tienen los jóvenes de ver destruido su empleo en la era de la automatización. Y es que, en el actual mercado de trabajo, es mucho más probable que la automatización genere desempleo juvenil que jubilaciones anticipadas (Nedelkoska & Quintini, 2018).

En un tiempo de alta competición en el mercado laboral y con tasas de desempleo juveniles elevadas, los jóvenes son conscientes de que es menor la probabilidad de encontrar un puesto de trabajo y asegurarlo (Van Mol, 2016). Hay que contar también con la intensificación de los flujos migratorios y la ‘fuga de cerebros’ (*brain drain*), ya que los jóvenes con altos niveles



educativos y competenciales se mueven a países que ofrecen mayores oportunidades sociales y laborales. Huelga decir que ello supone una situación de emergente disparidad y desigualdad entre países (Docquier & Rapoport, 2012).

En el seno de la nueva modernidad, las transiciones de la juventud han pasado de ser lineales a tornarse turbulentas. En particular, el elevado desempleo juvenil, la falta de accesibilidad al mercado laboral y la falta de progresión educativa obtienen como único resultado transiciones desestandarizadas y diversas (Pohl & Walther, 2007) o trayectorias ‘yo-yo’: los jóvenes se mueven forzosamente entre períodos continuos de integración y reintegración de la educación al trabajo, aun cuando estos últimos son notablemente inestables, inseguros y limitados (Böhnisch et al., 2002). Asimismo, no hay que olvidar que la entrada de los jóvenes en el mercado laboral coincide con la llegada de una sociedad del conocimiento en la que las ideas de trabajador flexible, empleabilidad y aprendizaje a lo largo de la vida figuran como conceptos clave del nuevo milenio, prevaleciendo sobre la noción de seguridad laboral a largo plazo (Clarke, 2008; De Graaf & Van Zenderen, 2011).

Por consiguiente, las transiciones al mundo del trabajo ya no se producen de manera secuencial y homogénea como ocurrían antaño, relacionándose directamente con el grado de independencia o autonomía residencial y económica que pueden adquirir los jóvenes. Ahí los contrastes son claros. Mientras que en el Norte de Europa los jóvenes abandonan más tempranamente el hogar, en los países del Sur de Europa ocurre justamente lo contrario, pues son escasas las oportunidades disponibles (caso de los jóvenes residentes en España<sup>109</sup>) para emanciparse de la residencia familiar (Moreno, 2012).

Es por ello que las experiencias de transición de los jóvenes no solo dependen de la toma de decisiones individuales, sino también de las oportunidades y limitaciones del contexto social y las condiciones socioeconómicas que les rodean (Schoon & Silbereisen, 2009). Aunque las ‘oportunidades de elección’ para los jóvenes son más amplias ahora que en el pasado –por ejemplo, merced a la apertura del sistema educativo–, estas limitaciones son inequívocas por regularidades estructurales y culturales, caso del origen social y étnico o del género, que se configuran como patrones de reproducción social (De Graaf & Van Zenderen, 2011). Como resultado, las transiciones de la juventud están dominadas por múltiples retos y riesgos,

---

<sup>109</sup> En España, el estudio de Moreno (2012) concluye que factores como la búsqueda de educación, la cultura de dependencia familiar, el difícil acceso a la vivienda, la inseguridad en el mercado laboral y las políticas juveniles limitadas convergen para explicar por qué los jóvenes retrasan su abandono del hogar familiar.



modeladas según factores estructurales e institucionales, que determinan sus oportunidades de éxito o fracaso en el futuro (Müller & Gangl, 2003; Wolbers, 2007).

Por una parte, los factores estructurales implican la distribución (des)igual de recursos para afrontar la transición de la escuela al trabajo. Tales recursos dependen del entorno socioeconómico, el nivel educativo, el capital y apoyo familiar, el género<sup>110</sup> y la región (Pohl & Walther, 2007; Walther & Pohl, 2005). No obstante, los factores estructurales también están condicionados por las variables macroeconómicas de cada país, los factores demográficos (jóvenes vs adultos), o la estructura del mercado laboral, ocasionando que en determinadas zonas geográficas se concentre el desempleo entre la juventud (Müller & Gangl, 2003; Wolbers, 2007). Teniendo en cuenta el cómputo de tales componentes, desde nuestra perspectiva, son tres los principales factores que, de modo estructural, determinan las transiciones de la juventud en el mundo del trabajo contemporáneo:

1) *Estructura socioeconómica*: el origen étnico y la condición de migrante, la clase social, la comunidad y la familia condicionan, de manera transversal, las transiciones de la juventud. Por un lado, las minorías étnicas y los jóvenes inmigrantes se ven particularmente afectados por el abandono escolar prematuro, incluyendo desventajas desde factores culturales (idioma, valores), el estatus socioeconómico bajo, hasta la ‘discriminación institucionalizada’ que se produce en el entorno escolar. De igual modo, esos inconvenientes se multiplican en el acceso al mercado de trabajo, dadas las prácticas discriminatorias de no pocos empleadores, las políticas activas del mercado laboral y su estatus legal, que aumenta su riesgo de quedar atrapados en trabajos precarios (Walther & Pohl, 2005). La comunidad, esto es, el entorno local del individuo, también es un factor condicionante en las transiciones de la juventud. Al respecto, si bien las redes locales ayudan a hacer frente a los problemas y fomentan la inclusión, el capital social desarrollado en entornos ‘desaventajados y/o de pobreza’ puede provocar el cierre de oportunidades sociales y laborales, limitando las posibilidades de escapar de las condiciones de exclusión social (Furlong, Cartmel, Biggart, Sweeting, & West, 2003; MacDonald, Shildrick, Webster, & Simpson, 2005). Aunque, tal vez, uno de los aspectos diferenciales en los procesos de transición es la estructura familiar. Ahí cabe citar la influencia que tiene el

---

<sup>110</sup> En cuanto al género, se ha visto que las mujeres son uno de los grupos más afectados por las condiciones temporales y precarias del empleo, lo que naturalmente responde a la desigualdad estructural persistente en nuestras sociedades (véase, por ejemplo, Cebrián & Moreno, 2015; Congregado et al., 2014).

desempleo entre los progenitores para que se replique esta situación entre los hijos (correlación intergeneracional del desempleo) (Ekhaugen, 2009), o la transcendencia del apoyo familiar que favorece la transición laboral gracias a la ayuda emocional, conocimientos y capacidades familiares, tiempo, contactos sociales y recursos económicos (Furlong et al., 2003; Hadjivassiliou, Kirchner, & Speckesser, 2015). Por ende, la familia ejerce un efecto directo en el logro educativo de los hijos, habida cuenta de que la educación parental y estatus social son capitales en la forma en que se transmite el valor de la educación en el hogar (Erikson, 2016). Por último, la estructura familiar sirve de soporte cuando suceden eventos negativos o malas circunstancias socioeconómicas, actuando como ‘redes de seguridad’, con el propósito de que los jóvenes alcancen sus objetivos educativos y laborales y así culminar con éxito su transición a la vida adulta (Swartz, Kim, Uno, Mortimer, & Bengston, 2011).

2) *Estructura del mercado laboral*: las modificaciones económicas sucedidas en la era posindustrial y digital, así como el incremento de los trabajos temporales y precarios ha determinado la participación de los jóvenes en el mercado laboral (Bowman, Borlagdan, & Bond, 2015). Los cambios en los sistemas económicos están asociados a una amplia mudanza de la estructura ocupacional. Específicamente, son varias las modificaciones que se han producido en el mercado laboral: la disminución de empleos en el sector manufacturero y su aumento en el sector servicios; la demanda –propia de una sociedad del conocimiento y tecnológica– de mano de obra altamente cualificada (con educación superior) y capacitada (en términos competenciales), especialmente en el sector sanitario, social y empresarial; el incremento de la mecanización y la automatización en el trabajo; o la polarización del mercado laboral, que está causando amplias diferencias entre las profesiones de alta y baja cualificación (Hertel, 2017). En relación con este último aspecto, conviene recordar que la desregulación laboral en aras de un ‘trabajador flexible’ ha generado un mercado de trabajo altamente fragmentado, que protege a los que tienen empleo permanente y pone a la juventud en una situación de escasa posibilidad de promocionar a posiciones laborales estables (Eichhorst & Rinne, 2018). A pesar de que han aumentado las posibilidades de trabajar en ocupaciones altamente cualificadas, ha habido poco o ningún aumento de empleos bien remunerados desde los 2000, con incrementos aún más lentos desde la ‘Gran Recesión’ (Deming, 2017). En momentos de competición global, de recesión económica y en un mundo laboral volátil, se espera que la

posición relativa de aquellos que entran por primera vez en el mercado laboral se deteriore significativamente (Müller & Gangl, 2003). Para comenzar, los jóvenes compiten por puestos de trabajo disponibles con aquellos que ya han alcanzado una posición en el mercado laboral (Wolbers, 2003). En la mayoría de los casos, la única diferencia plausible entre los trabajadores jóvenes y adultos es su menor grado de experiencia profesional, por lo que podría hablarse de una ‘brecha de experiencia juvenil’ (*youth experience gap*), sobre todo en cuanto a competencias genéricas y específicas relacionadas con el puesto (Pastore, 2015). Precisamente, en los procesos de selección laboral, la escasa experiencia profesional, junto con el desajuste endémico entre la oferta y la demanda laboral implica que cada vez más jóvenes –incluso aquellos más formados– pasen largos períodos en situación de desempleo (Murgia & Poggio, 2014; Wolbers, 2003). En este contexto, empiezan a tener suma relevancia las competencias de carácter genérico y social, así como los conocimientos tácitos del individuo que facilitan la innovación, la eficiencia y la productividad empresarial (Autor, 2015; Deming, 2017). De hecho, estudios recientes han concluido aumentos amplios y persistentes en los requerimientos de habilidades después de la Gran Recesión, lo que sugiere que la demanda competencial ha llegado para quedarse y muchos más candidatos necesitarán de cualificaciones elevadas para competir en el mercado de trabajo del s. XXI (Blair & Deming, 2020).

3) *Estructura del sistema educativo y de formación*: las estructuras educativas y de formación supeditan la forma en que se refuerza o equilibra las desigualdades sociales (Walther & Pohl, 2015). El logro de altos niveles educativos y de cualificación proporciona mejores perspectivas laborales en comparación con aquellos que cuentan con baja o limitada cualificación, que pueden verse expuestos a situaciones prolongadas de desempleo y de exclusión social (Heidenreich, 2015; Kieselbach, 2001; Mascherini et al., 2017; Müller & Gangl, 2003; Scarpetta et al., 2010; Verd et al., 2019). En este sentido, son múltiples los retos en el sistema educativo y de formación, que pasan, entre otros, por: el afrontamiento del abandono escolar prematuro; la integración de sistemas nacionales integrados de cualificación, permitiendo la transferencia entre distintos niveles y contextos educativos; el reconocimiento de las necesidades individuales de aprendizaje; o la orientación hacia trayectorias centradas en la educación y el trabajo (Walther & Pohl, 2005). Sin embargo, aunque el abandono escolar prematuro es una problemática cardinal en algunos territorios europeos –caso de España–, también es generalizado el aumento en las últimas décadas

del nivel educativo entre las generaciones más jóvenes (Müller & Gangl, 2003). Ante las malas perspectivas de empleo, los jóvenes tienden a permanecer más tiempo en el sistema educativo, de modo que ello pueda contrarrestar posibles períodos de desempleo (Müller & Gangl, 2003; Walther & Pohl, 2005; Wolbers, 2003). Pero el aumento del nivel formativo de la juventud también ha causado procesos de devaluación de las cualificaciones (Roulin & Bangerter, 2013a, 2013b), que en épocas precedentes habrían garantizado un acceso rápido a un empleo y, en consecuencia, una mayor protección ante desempleo y subempleo (Müller & Gangl, 2003; Murgia & Poggio, 2014). Además, la educación superior como opción estratégica para la inserción laboral tampoco ha obtenido los resultados que cabría haber esperado; incluso podría afirmarse que con la reciente crisis económica se ha deteriorado su efecto protector (Murgia & Poggio, 2014). Prueba de ello es que, al acabar sus estudios, su situación no mejora automáticamente y disponen de una alta probabilidad de terminar trabajando en ocupaciones que nada tiene que ver con su cualificación, con manifiesta infrautilización de su formación en el puesto de trabajo (Wolbers, 2003). En consecuencia, los jóvenes ven peligrar sus posibilidades de rentabilizar las inversiones formativas realizadas, con el riesgo añadido de que ello puede debilitar claramente sus transiciones a la vida adulta (Gentile, 2014). En este escenario, cada vez es mayor la presión de los sistemas educativos y de formación para adaptarse a las demandas del mercado de trabajo. En particular, las instituciones educativas están tratando de adecuar los programas de estudio a las demandas laborales, teniendo como base los estudios que identifican las más relevantes para el éxito profesional de los graduados (García-Aracil & Van der Velden, 2008). También, las instituciones formativas en el campo de la educación no formal e informal están mejorando sus planes de actuación haciendo uso de la validación y reconocimiento social de las competencias adquiridas a través de estos entornos formativos y así fomentar la empleabilidad de la juventud (véase, por ejemplo, Confederación de Centros Juveniles Don Bosco de España., 2015). Desde luego, el especial énfasis en los sistemas educativos a propósito de las habilidades que son más demandadas por el mercado laboral (Bowman et al., 2015), permitiría un mayor ajuste entre la educación y el trabajo, confrontando posibles situaciones futuras de sobrecualificación e infracualificación entre las generaciones jóvenes (véase, por ejemplo, McGuinness, Pouliakas, & Redmond, 2018).

Por otra parte, en los procesos de transición ejercen un rol fundamental –e incluso podríamos decir decisivo– las diversas instituciones que reducen o intensifican las desigualdades sociales en las generaciones jóvenes. Nos referimos a los factores institucionales, que son aquellos que implican procesos de regulación de las acciones particulares de una sociedad dada, normativizando aspectos que condicionan el acceso individual a la educación, la formación, el mercado laboral y, en general, el bienestar social (Müller & Gangl, 2003; Pohl & Walther, 2007).

De acuerdo con estos procesos regulatorios, las instituciones en las distintas regiones geográficas pueden actuar de formas dispares ante las desventajas del colectivo juvenil, adoptando medidas que puedan evitar potenciales riesgos en su bienestar social y económico (Schoon & Silbereisen, 2009). Así pues, sería conveniente hablar de ‘regímenes de transición’ cuando se estudian las relaciones entre los individuos y el estado (Pohl & Walther, 2007). Específicamente, las transiciones de la juventud han sido gestionadas institucionalmente desde dos focos de actuación y normativización, esto es, las políticas de educación y de empleo.

a) *Políticas de transición educativas*: la educación se dispone como un eje político clave cuando se organizan y ordenan institucionalmente las transiciones de la juventud. En concreto, en los últimos años, tienen cada vez más importancia las políticas dirigidas al aumento del nivel educativo de la juventud y, al mismo tiempo, a reducir el abandono escolar prematuro, especialmente donde ya existen señales de riesgo (jóvenes con bajas cualificaciones, de minorías étnicas/origen migrante, o de entornos socioeconómicos con desventajas). El propósito último de estas medidas es el que el joven obtenga la cualificación mínima requerida por el mercado de trabajo y facilitar así su transición laboral (Hadjivassiliou et al., 2019; Walther & Pohl, 2005). Desde este enfoque de ajuste al mundo laboral, se presentan numerables presiones institucionales hacia una mejora de la calidad del sistema educativo, cuyo centro es la integración de competencias relevantes para el mercado laboral que eviten el desajuste educativo (Eichhorst & Rinne, 2018; Santos Rego, 2014). De igual manera, institucionalmente se han posibilitado iniciativas que dan cabida a una mayor permeabilidad y flexibilidad entre rutas educativas (Müller & Gangl, 2003). Lo cual puede tener efectos positivos directos sobre los jóvenes que han abandonado prematuramente la escuela. Se ha demostrado que la rigidez en los sistemas educativos perjudica seriamente las transiciones al mundo del trabajo (Pastore, 2015). Por otro lado, el enfoque más señalado para una transición juvenil fluida ha sido el de promover y

fortalecer las políticas centradas en los sistemas de formación profesional (Hadjivassiliou et al., 2019). Particularmente, su desarrollo se considera indispensable para abordar el desajuste competencial mediante una formación adaptada a las demandas laborales cuyos aprendizajes devienen de la práctica del trabajo (CEDEFOP, 2018). En este sentido, ganan relevancia las iniciativas que combinan educación y trabajo, los sistemas duales de formación o las prácticas en el puesto de trabajo, que pueden romper la ‘brecha de experiencia juvenil’ (Pastore, 2015). Pero, además, una actuación capital ha sido la instauración progresiva de una política de aprendizaje a lo largo de la vida y de formación continua donde se pone de manifiesto la relevancia de otros contextos formativos (no formales e informales) que proporcionan oportunidades de actualización competencial (capital humano, social y psicológico) y experiencias de utilidad para las transiciones juveniles (Norqvist & Leffler, 2017). Las recomendaciones en clave internacional sitúan la necesidad del desarrollo de un sistema de competencias con validez a lo largo de la vida que garantice la progresión en un mundo cambiante, abarcando todos los ámbitos y contextos de aprendizaje (OCDE, 2019b). Ahí también se emplazan las prácticas de reconocimiento del aprendizaje no formal e informal cuya certificación puede favorecer el acceso al sistema educativo o al empleo (Walther & Pohl, 2005). En la misma línea, los esfuerzos se han dirigido a mejorar la conexión con el mercado laboral, no solo a través de un análisis de sus demandas específicas para evitar el desajuste competencial, sino también mediante una comunicación y contacto frecuente con los empleadores y sindicatos a la hora de actualizar los programas educativos y vocacionales (Pastore, 2015). Por último, son significativos los avances en pos de planteamientos que pongan el centro en la orientación y el asesoramiento, tanto desde el sistema educativo como desde los servicios públicos de empleo y municipales, identificando las necesidades formativas de los jóvenes y orientándoles en sus decisiones educativas a través de un proceso de apoyo y seguimiento continuo (Walther & Pohl, 2005).

b) *Políticas de transición laborales*: una de las áreas cruciales de desarrollo institucional que influencia los resultados en el mercado de trabajo de la juventud son las políticas activas de empleo, especialmente aquellas dirigidas a colectivos en riesgo social (Eichhorst & Rinne, 2018; Müller & Gangl, 2003). Se trata de medidas de activación dirigidas a la integración en el mundo laboral, así como la prevención del desempleo y de la exclusión social. Particularmente, las medidas de activación movilizan a los candidatos para



continuar en la búsqueda de empleo y la participación en educación con un sistema que incluye la asistencia en este proceso, la reducción de barreras al empleo y la implementación de sanciones cuando los solicitantes no reúnen los requisitos (Eichhorst & Rinne, 2018; Pohl & Walther, 2007). Estas políticas incluyen cinco modalidades de actuación: asistencia en la búsqueda de empleo; programas de formación; empleo subvencionado a través de empleadores en el ámbito privado; creación directa de empleo y programas públicos de empleo; y subsidios para la creación de nuevas empresas y el autoempleo (Eichhorst & Rinne, 2018). En el contexto europeo, el programa de activación por excelencia es el Sistema de Garantía Juvenil cuyas medidas y financiación son complementarias a las políticas de transición gestionadas en cada país comunitario. De modo global, la evaluación de las políticas activas de empleo en la juventud arroja resultados bastante contradictorios y desalentadores. De hecho, algunos autores declaran que “teniendo en cuenta los resultados en relación con las políticas activas de empleo especialmente dirigidas a la población juvenil, podemos claramente observar que estos instrumentos por sí solos no resuelven el problema masivo del desempleo juvenil<sup>111</sup>” (Eichhorst & Rinne, 2018, p. 199). En concreto, se han encontrado efectos positivos en la asistencia para la búsqueda de empleo y los subsidios, un impacto intermedio en relación con los programas de capacitación, y resultados negativos con respecto a los programas de los servicios públicos de empleo (Caliendo & Schmidl, 2015). En la misma línea, Card, Kluve y Weber (2018) demuestran efectos positivos y estables de los programas que ofrecen asistencia para la búsqueda de empleo e incentivos para ingresar en el mercado laboral (*work first programs*), mientras que aquellos que se centran en la mejora del capital humano disponen de un menor impacto a corto plazo, que se va incrementando a medio y largo plazo (alrededor de 2 o 3 años después). Tales conclusiones inducen a pensar que la respuesta más adecuada sea la implementación de un enfoque basado en empleo subvencionado (preferiblemente en el sector privado) combinado con la asistencia en la búsqueda de empleo y programas de formación que mejoren la empleabilidad de los jóvenes (Eichhorst & Rinne, 2018). No obstante, ha de tenerse cuidado con el análisis de estos resultados pues varían ampliamente entre perfiles de los destinatarios (Card et al., 2018). Además, hay que tener en cuenta que estas medidas no han contado con la financiación suficiente para hacer frente a la magnitud del desempleo juvenil (Hadjivassiliou et al., 2019). Por añadidura, las políticas activas de empleo no tienen ningún sentido sin la creación firme de empleo y la reforma estructural de los mercados de

---

<sup>111</sup> Traducción propia.

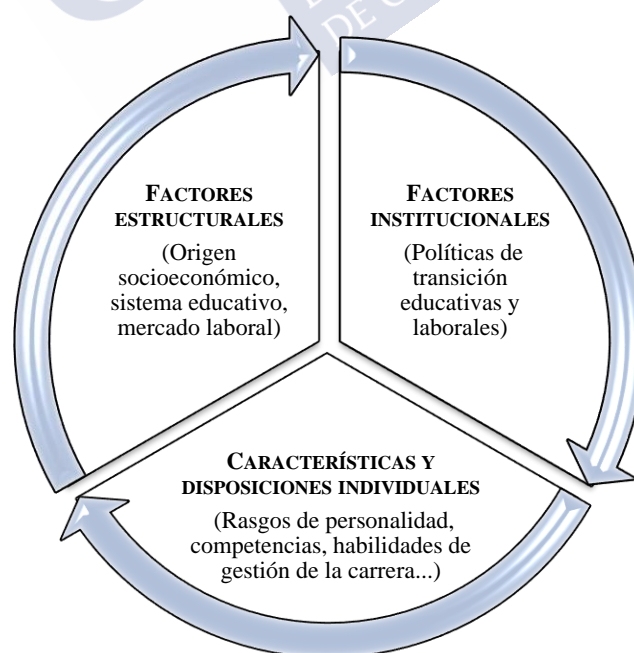


trabajo, sobre todo en el caso de algunos territorios europeos (como España). Ello pasa por detener las políticas de promoción de trabajos precarios, centrándose en la creación de empleo de calidad entre las generaciones jóvenes (Cabasés et al., 2016).

Pero, como veníamos diciendo, las experiencias de transición también dependen de las decisiones y disposiciones individuales, moduladas a través de las oportunidades y barreras que ofrecen los factores estructurales e institucionales (Schoon & Silbereisen, 2009). Desde luego, los rasgos de personalidad son un claro patrón de cambio normativo a lo largo del curso de la vida. De hecho, se ha demostrado que el período de transición de la escuela al trabajo es el momento en que los rasgos de personalidad son más cambiantes de manera positiva (Roberts, Walton, & Viechtbauer, 2006). La magnitud de las características personales del sujeto es tal que aspectos como la disminución de la autocrítica y el aumento de la reflexividad (parte integrante de la maduración personal) tiene efectos positivos en la gestión de la carrera y el éxito profesional futuro (Hakhmigari, Michaeli, Dickson, Scharf, & Shulman, 2019). En síntesis, en la conexión entre factores estructurales, institucionales y disposiciones del individuo encontramos patrones de transición de los jóvenes en la era de la nueva modernidad (véase Figura 17).

**Figura 17**

*Factores determinantes en los procesos de transición de la juventud*



Fuente: elaboración propia.

Así pues, las transiciones de la juventud –y sus retos y riesgos– no pueden ser entendidas al margen de otros patrones sociales, institucionales, educativos, culturales y económicos, mucho más en una era de incertidumbres constantes. En ellas, el repertorio de recursos y de estrategias de afrontamiento acumulados por el joven estimulan u obstaculizan su progresión en otros ámbitos de la vida (por ejemplo, en la emancipación o la formación de relaciones íntimas) (Schoon & Silbereisen, 2009). De ese modo, las transiciones de la juventud deben integrar una perspectiva intersectorial que debe comenzar a nivel macroeconómico y social con actuaciones en los ámbitos de las políticas sociales (entre otras cosas, a través de la provisión de recursos para que las familias ayuden a sus hijos progresar social y educativamente), las políticas educativas (mediante la cooperación entre los distintos actores y agentes políticos en aras de conseguir que la educación sea más inclusiva), y las políticas económicas (con criterios vinculantes de capacitación y empleo para los jóvenes). Ni que decir tiene que ello necesita de una financiación suficiente por parte de los Estados, reconociendo que el crecimiento económico es un medio para la sociedad y no un fin en sí mismo (Walther & Pohl, 2005).

Ahora bien, la multicausalidad de los factores que integran las transiciones actuales de la juventud lleva a plantear la cantidad de variables que se ven implicadas para afrontar este proceso con garantías de éxito. Con la globalización, la digitalización y el cambio constante cada vez es más esperable que las trayectorias al mundo del empleo sean completamente distintas a como se producían décadas atrás. Y es por ello que los jóvenes carecen de patrones claros de referencia en comparación con cohortes anteriores (Giddens, 1997).

Hay quienes se han atrevido a categorizar estas nuevas trayectorias laborales como ‘carreras sin límites’ (*boundaryless careers*) (Arthur, 1994), que implican movimientos continuos entre varios empleadores a lo largo de la vida profesional de la persona. Lo cual se opone a la noción tradicional de ‘carrera organizacional’ basada en la visión del desarrollo profesional de la persona en un único entorno laboral. Esta trayectoria se corresponde con el hecho de que, en un mundo del empleo cambiante, ya no se puede suponer que la persona se vaya a mantener profesionalmente en un solo ámbito profesional, máxime en un contexto de desregulación laboral.

Es ahí donde resulta de interés el desarrollo de una orientación profesional proteica<sup>112</sup> (*protean career orientation*) (PCO) (Hall, 1976), cuya base es la gestión de la carrera de manera autodirigida. En esta orientación, dos (2) son las principales ‘metacompetencias’ que ayudan al individuo a gestionar la carrera: la adaptabilidad y la identidad (o autoconciencia). El desarrollo de ambas competencias permitiría que las personas aprendiesen de su experiencia y, como resultado, desarrollasen nuevas competencias por su cuenta (Hall, 2004). Hasta el momento, se ha concluido que una orientación profesional proteica se asocia a una mayor acumulación de las tres formas de capital profesional (humano, social y psicológico), una alta empleabilidad y un mayor equilibrio entre el trabajo y la vida personal (Direenzo, Greenhaus, & Weer, 2015).

En síntesis, las actuales circunstancias socioeconómicas obligan a ir más allá de los modelos clásicos, habida cuenta de que para encontrar trabajo hoy en día son más importantes las oportunidades que ofrecen otros entornos profesionales que los que proporciona la propia organización (O’Mahony & Bechlky, 2006). Así pues, el fuerte dinamismo del mercado laboral pone en el centro al individuo que debe ser capaz de adaptarse, gestionar los cambios y el estrés que suponen entornos turbulentos e impredecibles (Baruch, 2006; Fugate, Kinicki, & Ashforth, 2004). En este proceso es fundamental el capital del empleado pues, en términos de empleabilidad, permite asegurar la mejor movilidad entre puestos de trabajo (Suleman, 2018).

#### **4.2 LA EMPLEABILIDAD: CONCEPTO, DIMENSIONES PRINCIPALES E IMPLICACIONES PARA LA JUVENTUD**

Desde finales de la década de los 80, el impacto de fenómenos como la globalización, las modificaciones en la estructura ocupacional, el aumento de la competitividad internacional, la innovación, la digitalización, o la magnitud del desempleo entre las generaciones más jóvenes, ha propulsado a la empleabilidad como noción clave en el mercado laboral del s. XXI (Clarke, 2008; Rothwell & Arnold, 2007). De manera específica, su aparición se relaciona con un entorno económico mucho menos estable (Baruch, 2006), en el que las relaciones laborales precedentes caracterizadas por la seguridad y la progresión profesional –con frecuencia, dentro de la misma organización– desaparecen y son (re)construidas en beneficio de los intereses de un entorno empresarial competitivo, flexible y dinámico (Ghoshal, Moran, & Bartlett, 1997;

---

<sup>112</sup> En su obra, Hall (1976) acuña la orientación profesional proteica haciendo un símil con Proteo, deidad griega, que era capaz de cambiar su forma a su antojo.

Kalleberg, 2009). En este contexto, nociones como ‘aprendizaje a lo largo de la vida’ o ‘carrera sin límites’ son la representación de un mundo social y laboral totalmente distinto al que conocíamos (McGrath, 2009).

Precisamente, la inestabilidad y volatilidad del mercado laboral tiene como resultado modificaciones abruptas en los contratos, esto es, la percepción sobre los acuerdos establecidos entre individuos y organizaciones (Rousseau, 1995). De hecho, desde el punto de vista organizacional, el nuevo ‘contrato psicológico’ significó ofrecer oportunidades de desarrollo profesional únicamente para aquellos que demostrasen estar en disposición de las aptitudes más adecuadas para sus puestos de trabajo (Baruch, 2006; Rousseau, 1995).

Es, en un contexto de cambio generalizado en la naturaleza del mercado de trabajo, donde resurge con fuerza la dimensión de empleabilidad cuyo propósito último es que los individuos –y sus carreras profesionales– incrementen su ‘atractivo’ ante potenciales empleadores (Rothwell & Arnold, 2007). Dicho de otro modo, la supervivencia en entornos laborales turbulentos requiere de trabajadores que gestionen de manera continua los cambios (Fugate et al., 2004). En concreto, se espera que el desarrollo y mantenimiento de la experiencia profesional, competencias (genéricas y específicas) y otros recursos útiles relacionados con el empleo asegure una carrera profesional con garantías de éxito (Forrier & Sels, 2003; Fugate et al., 2004; Thijssen, Van der Heijden, & Rocco, 2008). Como resultado, la empleabilidad en oposición a la seguridad laboral pasa a convertirse en la nueva forma de ‘contrato psicológico’ entre empleadores y empleados (Baruch, 2006; Garavan, 1999).

Ahora bien, la noción de empleabilidad que domina el mercado de trabajo contemporáneo no es nada nueva (De Grip, Van Loo, & Sanders, 2004; McQuaid & Lindsay, 2005). Sus orígenes se sitúan hace ya más de un siglo (1909) cuando se trataba de discernir entre las personas que podrían necesitar ayuda (‘desempleables’) y aquellas que se encontraban en período activo de búsqueda de empleo (‘empleables’). Con el paso del tiempo, la utilización de este concepto se modifica y, para mediados del s. XX, su uso se concentra en la transición laboral de colectivos con desventajas sociales y económicas (tales como las personas con

diversidad funcional). Finalmente, desde los años noventa<sup>113</sup> del siglo pasado, la empleabilidad se entiende como el potencial del individuo para ser empleado (De Grip et al., 2004).

En este sentido, la empleabilidad ha ido ganando terreno en el discurso académico y político hasta trazarse como objetivo capital de instituciones comunitarias, entidades públicas y privadas, así como de organizaciones internacionales caso de la OCDE, la OIT o el Banco Mundial (véase, por ejemplo, Comisión Europea, 2016b; OCDE, 2016; OIT, 2000). Ello ha llevado a algunos expertos a denominar este concepto como una ‘palabra de moda’ (*buzz-word*), sobre todo teniendo en cuenta su uso, a menudo ‘utilitarista’, como único recurso institucional para hacer frente a evidentes problemáticas laborales (Verhaar & Smulders, 1999). Hoy más que nunca, es palmario que los discursos políticos dominantes —mucho más después de la última recesión económica— están promoviendo la responsabilidad individual en el empleo, dejando de lado enfoques centrados en el estímulo institucional del empleo (Brown et al., 2013; Sin, Tavares, & Amaral, 2016). Tal vez aquí sea conveniente recordar las palabras de Santos Rego (2014) cuando pone de manifiesto el uso, a menudo pernicioso, de la empleabilidad en una dialéctica de alcance social:

Es como si nos atreviésemos a proclamar sin pudor lo que deslizan sobre el imaginario colectivo los lenguajes encriptados de pretendidos expertos en la materia: “muerto el empleo (acto), viva la empleabilidad (potencia)”. Estamos, en efecto, ante un concepto susceptible de entenderse como la metaforización de un viaje formativo ante el empleo. Sería, pues, una metáfora por cuyo conducto se expresa como potencialidad lo que antaño era, simple y llanamente, el acto de trabajar, la prometedora expectativa de tener un empleo, por más que a su vera se colocasen requisitos y condiciones (educativas, instructivas...) para el acceso y desempeño. Podemos decir, entonces, que empleo y empleabilidad son cuestiones ‘distintas’ por más relacionadas que estén (p. 19).

Ahora bien, la considerable acogida social que ha recibido la empleabilidad se ha traducido en incontables investigaciones, teóricas y empíricas, que inciden en su definición, evaluación y gestión. En especial, destacan los estudios centrados en la evaluación de las competencias y habilidades (*employability skills*) que deben poseer los estudiantes de educación superior para mejorar su empleabilidad (entre otros, Archer & Davison, 2008; Clarke, 2018; Harvey, 2001; Holmes, 2013; Osmani, Weerakkody, Hindi, & Eldabi, 2019; Rothwell, Herbert, & Rothwell,

<sup>113</sup> En la década de los sesenta y setenta del siglo pasado ya se observa un cambio de visión en el concepto de empleabilidad, pero todavía su enfoque se situaba en colectivos con desventajas socioeconómicas. Es a partir de la década de los 90 cuando este término se extiende al conjunto de la población activa (Forrier & Sels, 2003).

2008; Suleman, 2018). No obstante, los planteamientos científicos sobre la empleabilidad son mucho más amplios, integrando visiones de áreas de conocimiento que incluyen desde la economía, la organización y los recursos humanos, hasta la educación, la sociología o la psicología (Thijssen et al., 2008). Como consecuencia, se obtiene un constructo pleno de diversas interpretaciones y escalas de medición, lo que dificulta extremadamente su comprensión en el plano económico y social (Vanhercke, De Cuyper, Peeters, & De Witte, 2014).

Singularmente, tres (3) han sido las ópticas centrales en la valoración, identificación y análisis de la empleabilidad en el entorno socioeconómico posterior a 1990: a) la perspectiva social o nacional: para la sociedad en su conjunto, la empleabilidad se conforma como un indicador de la oportunidad para obtener el pleno empleo y, en consecuencia, una baja tasa de desempleo y salud económica; b) la perspectiva empresarial u organizativa: para los empleadores, la empleabilidad abre nuevas posibilidades de igualar la oferta y la demanda en una organización cambiante; y c) la perspectiva individual: para la persona, la empleabilidad es la oportunidad de adquirir y mantener un trabajo en el mercado laboral (Thijssen et al., 2008).

Hoy por hoy, la empleabilidad todavía está siendo objeto de debate y de construcción de modelos teóricos. Y es que todavía no contamos con una definición unánime y normalizada sobre el concepto y sus dimensiones constitutivas (Rothwell & Arnold, 2007; Suleman, 2018). Además, conviene tener presente el componente histórico de la empleabilidad, cuyos enfoques predominantes han variado consustancialmente según las condiciones del mercado de trabajo y las políticas de gestión gubernamentales (Thijssen et al., 2008). Así pues, podríamos afirmar que “a pesar de las apariencias, delimitar lo que es la empleabilidad no es fácil, dada la dimensión de sus componentes y su diferenciada estima sectorial y situacional” (Santos Rego, 2014, p. 19). Nos ocuparemos, a continuación, de realizar una revisión exhaustiva e integradora del concepto de empleabilidad y de sus principales componentes, todo ello con el propósito de discernir su transcendencia en un entorno laboral cada vez más complejo.

#### **4.2.1 Hacia un modelo integrado de la empleabilidad: concepto y dimensiones constitutivas**

Tradicionalmente, la noción de empleabilidad ha puesto su foco en el individuo y en sus recursos personales para lograr carreras profesionales que garanticen el éxito (véase, entre otros,



Bridgstock, 2009; Forrier, Sels, & Stynen, 2009; Forrier, Verbruggen, & De Cuyper, 2015; Fugate et al., 2004; Fugate & Kinicki, 2008; McArdle, Waters, Briscoe, & Hall, 2007; OIT, 2000; Peeters, Nelissen, De Cuyper, Verbruggen, & De Witte, 2019; Van der Heijde & Van der Heijden, 2006; Yorke, 2006).

Desde este enfoque conceptual, mayoritariamente compartido en la literatura académica, la empleabilidad es concebida como una *característica individual* o una dimensión interna y, como tal, depende únicamente de la movilización de las capacidades y recursos específicos del sujeto la consecución de un empleo, su mantenimiento y la obtención de uno nuevo (Fugate et al., 2004; Hillage & Pollard, 1998; Rothwell et al. 2008). A la luz de esta óptica, la responsabilidad última de ser ‘empleable’ recae, de forma íntegra, sobre los individuos que deben (re)tener los recursos personales idóneos para su ajuste al mundo laboral, y ser capaces de adaptarse a las demandas de los empleadores (Fugate et al., 2004; Tomlinson, 2010; Seibert, Kraimer, & Crant 2001; Yorke, 2006). No es otra la perspectiva que asumen instituciones e instancias gubernamentales, que definen a la empleabilidad como:

la capacidad del individuo de asegurar y mantener el empleo, mejorar su productividad y perspectivas de ingresos, competir efectivamente en el mercado de trabajo y ser ocupacionalmente móvil, ‘aprender a aprender’ para el nuevo mundo laboral y oportunidades de empleo, integrarse plenamente en la vida económica y social y, de modo general, trabajar y vivir en una sociedad avanzada del conocimiento, las comunicaciones y la tecnología (OIT, 2000, p. 16).

En estos términos, la empleabilidad se describe como una forma de adaptación proactiva al trabajo, que permite a los individuos identificar las oportunidades profesionales y/o ser consciente de las propias potencialidades a la hora de mantener el empleo o conseguir el trabajo deseado. En consecuencia, es un proceso en el que se ven envueltos propósitos, ambiciones y aspiraciones personales en relación con la carrera profesional a lo largo de la vida (Fugate et al. 2004; Hillage & Pollard, 1998; Rothwell & Arnold, 2007).

No obstante, como veníamos diciendo, en el propósito de ser ‘autosuficiente’ y asegurar la empleabilidad, el sujeto tiene la obligación de desarrollar y preservar una serie de recursos personales que contribuyen a efectuar las transiciones laborales (entre ocupaciones, industrias y empleadores) con buen desempeño. Es ahí donde surge el ‘capital de empleabilidad’ (Peeters et al., 2019) o ‘capital de movimiento’ (Forrier et al., 2009, 2015), que comprende el conjunto de características individuales, conocimientos, competencias, actitudes y redes personales que



influyen la movilidad profesional y mejoran la posición en el mercado laboral (Forrier et al., 2009; Fugate et al., 2004; McArdle et al., 2007).

Fundamentalmente, el ‘capital de empleabilidad’ o ‘capital de movimiento’ está conformado por una serie de dimensiones que, bien combinadas, facilitan la identificación y realización individual de oportunidades profesionales dentro y fuera de la organización, maximizando las opciones de encontrar y mantener el empleo (Trevor, 2001; Peeters et al., 2019). A pesar de que tales dimensiones se han categorizado de múltiples maneras (véase, por ejemplo, Forrier et al., 2009, 2015; Fugate et al., 2004; McArdle et al., 2007; Peeters et al., 2019), lo que hacemos aquí es integrarlas de forma coherente y exhaustiva, tomando como referencia los recientes estudios de Clarke (2018) y Peeters et al. (2019). Con tal soporte, diferenciamos fundamentalmente cuatro (4) dimensiones de empleabilidad, que serán abordadas pertinentemente en los apartados que siguen.

- 1) *Capital humano*: engloba las variables personales implicadas en el avance profesional, caso de la educación, la formación, la experiencia profesional, o las competencias genéricas y específicas relacionadas con el puesto de trabajo (McArdle et al., 2007).
- 2) *Capital social*: comprende las redes y contactos personales útiles que proveen de información y recursos útiles en el acceso a un puesto de trabajo (Seibert, Kramer, & Linden, 2001).
- 3) *Competencias de gestión de la carrera*: son las capacidades relacionadas con la gestión de la carrera que permiten realizar transiciones fluidas entre trabajos y organizaciones, así como adquirir una nueva posición en el mercado de trabajo (Peeters et al., 2019).
- 4) *Características individuales*: atienden a los atributos personales y rasgos de personalidad que condicionan el éxito profesional (Clarke, 2018).

Aun cuando el discurso académico y político ha puesto un excesivo énfasis sobre los recursos personales bajo orientaciones tácticas que apuntan directamente a la responsabilidad de los sujetos sobre su propia preparación ante el mercado de trabajo (Santos Rego, 2014), varios autores han preferido incluir en sus modelos sobre la empleabilidad *los factores contextuales* asociados a las características específicas del entorno laboral (Lindsay & McQuaid, 2005). Por supuesto, en la empleabilidad sería temerario negar la influencia de las ‘leyes de la oferta y la demanda’, que acaban por determinar sustantivamente el acceso y

mantenimiento del empleo, sobre todo entre colectivos en riesgo de desempleo y exclusión social, caso de muchos jóvenes<sup>114</sup> (Brown et al., 2003; Tomlinson, 2010).

De acuerdo con tal posición conceptual, la empleabilidad debe ser definida invariablemente desde la interacción entre los componentes de tipo individual (recursos personales) y los componentes vinculados al contexto (condiciones macroeconómicas, tipos de empleos disponibles, requisitos laborales, grado de competición del mercado laboral o localización física/regional del empleo) (Berntson, Sverke, & Marklund, 2006; Brown et al., 2003; Clarke, 2008, 2018; Hillage & Pollard, 1998; McQuaid, 2006; McQuaid & Lindsay, 2002, 2005; Thijssen et al., 2008; Trevor, 2001). Precisamente, esta perspectiva intelectual que considera tanto los factores individuales como los dependientes del entorno social y laboral es la que refiere una de las conceptualizaciones sobre la empleabilidad más citadas:

La empleabilidad es la capacidad de moverse de manera autosuficiente dentro del mercado laboral para alcanzar el potencial a través del empleo sostenible. Para el individuo, la empleabilidad depende del conocimiento, las habilidades y las actitudes que poseen, la forma en que usan esos activos y los presentan a los empleadores y el contexto (por ejemplo, las circunstancias personales y el entorno del mercado laboral) en el que se busca trabajo<sup>115</sup> (Hillage & Pollard, 1998, p. 2).

Así pues, un modelo integrado de la empleabilidad remite variables del mercado de trabajo que, aun estando fuera del control de la persona, se tornan un factor que condiciona las opciones generales de encontrar un empleo y mantenerlo a lo largo del tiempo (Clarke, 2008, 2018). Al respecto, McQuaid y Lindsay (2002) ya advertían sobre el impacto que pueden tener las leyes de la oferta y la demanda laboral en las posibilidades individuales de empleo. Estos autores demostraron que, mientras que en mercados laborales ‘boyantes’ o de alta demanda laboral las competencias, junto con la información sobre oportunidades laborales, tenían un impacto decisivo en la inserción laboral, en aquellos mercados donde la demanda laboral era escasa o deficiente ocurría todo lo contrario y ni siquiera los recursos personales de los individuos podían asegurar el empleo. En la misma línea, la investigación de McQuaid (2006) evidencia que la accesibilidad geográfica a puestos de trabajo en la comunidad local está asociada significativamente con el éxito en la búsqueda de empleo. También el trabajo de Brown et al. (2003) concluye que en la empleabilidad deben tenerse en cuenta las condiciones

<sup>114</sup> Como ya se ha visto a lo largo de nuestra investigación, la regulación laboral –especialmente en determinadas regiones geográficas– está causando una segmentación y polarización del mercado laboral, causando amplias diferencias laborales entre los ‘incluidos’ (adultos) y los ‘excluidos’ (jóvenes) del mundo del trabajo.

<sup>115</sup> Traducción propia.

macroeconómicas y pone un claro ejemplo: si bien en épocas de mano de obra excedente, las personas en desempleo vuelven a ser ‘empleables’, en tiempos de recesión y escasez de demanda laboral pueden retomar la condición de ‘desempleables’, dada la mayor oferta de candidatos cualificados dispuestos a aceptar trabajos de menor cualificación y con peores salarios.

No obstante, en los modelos teóricos disponibles sobre la empleabilidad, el peso de los factores contextuales no solo se define de manera ‘objetiva’ por medio de indicadores del mercado de trabajo (posiciones disponibles, desajuste de competencias, entre otros), sino también de forma ‘subjetiva’ a través de la interpretación de las condiciones individuales y contextuales por parte del individuo. Nos referimos a la *empleabilidad percibida* que atiende a la percepción subjetiva de la persona sobre sus posibilidades de lograr y mantener un puesto de trabajo en un contexto laboral concreto (Forrier & Sels, 2003; Rothwell & Arnold, 2007; Rothwell et al., 2008; Vanhercke et al., 2014; Veld, Semejin, & Van Vuuren, 2015). En este sentido, al ser la empleabilidad percibida una evaluación subjetiva del sujeto puede ocurrir que, aun en la misma ‘situación objetiva’, las personas –en función de su bagaje y experiencias personales y profesionales– la interpreten de manera muy distinta. Baste como ejemplo dos individuos que, pese a contar con los mismos perfiles ocupacionales, difieren en su percepción de empleabilidad en función de su conocimiento actual del mercado de trabajo, sus redes o contactos personales o su motivación para participar en actividades de formación a lo largo de la vida que, de uno u otro modo, incrementan su empleabilidad en términos individuales (Vanhercke et al., 2014).

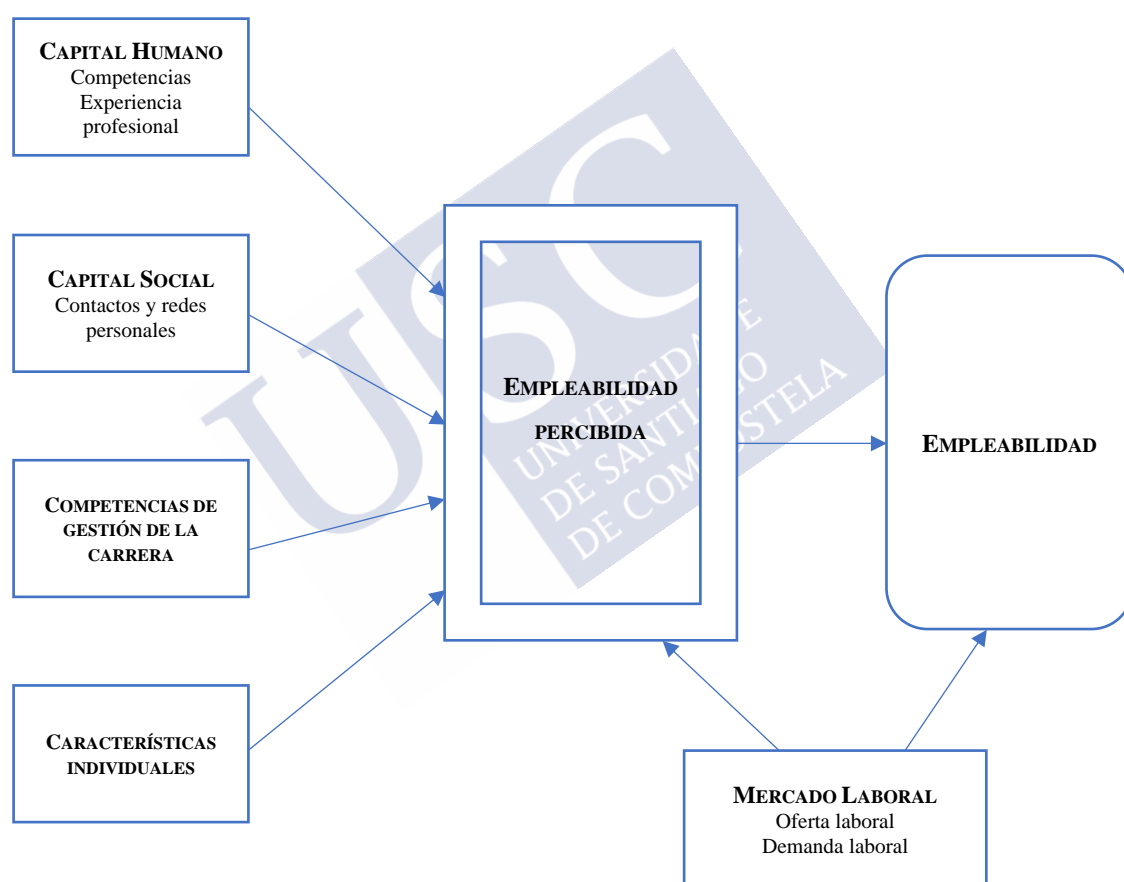
Precisamente, los modelos o constructos de la empleabilidad percibida se basan en la medición de cuatro componentes o cuadrantes principales (véase Rothwell & Arnold, 2007): 1) la autoevaluación de la utilidad en la organización empleadora actual; 2) el valor percibido de la ocupación en la organización empleadora actual; 3) la autoevaluación de la valía más allá de la propia organización (especialmente en relación con las competencias interpersonales); y 4) el valor autopercibido de su ocupación más allá de la organización empleadora actual (valor ocupacional).

Juntando lo anterior, es claro que para poder explicar de manera integrada la empleabilidad en una ‘modernidad líquida’ se necesita contemplar no solo los recursos personales del individuo o su ‘capital de empleabilidad’, sino también los factores contextuales ‘objetivos’

relacionados con la oferta y la demanda laboral, así como la autopercepción ‘subjetiva’ de la persona de ambos componentes cuando se embarca en un proceso de búsqueda de empleo. Desde tal apreciación, en este trabajo nos basamos en la reconceptualización propuesta por Clarke (2018), que define la empleabilidad como “el capital humano, el capital social, los comportamientos y características individuales que sustentan la empleabilidad percibida de un individuo, en un contexto laboral dado, y que, en combinación, influyen los resultados del empleo” (Clarke, 2018, p. 9) (véase Figura 18).

**Figura 18**

*Un modelo integrado de la empleabilidad*



Fuente: adaptado de Clarke (2018, p. 9).

Como superación de un modelo simplista, dado a categorizar la empleabilidad como una responsabilidad exclusivamente individual, el modelo tiene en cuenta la complejidad de los procesos de empleo actuales, en los cuales se ven implicados numerosas vicisitudes fruto de la complejidad de variables personales y contextuales y su interpretación por parte de la persona.

Puesto que ya hemos explicado en apartados precedentes los condicionantes del mercado de trabajo contemporáneo en los jóvenes, a continuación, nos centraremos específicamente en el ‘capital de empleabilidad’ (Peeters et al., 2019) o ‘capital de movimiento’ (Forrier et al., 2009, 2015) a modo de dimensiones constitutivas de la empleabilidad individual.

#### 4.2.2 El capital humano como dimensión de empleabilidad

Desde las teorías del capital humano, la educación y la formación son las inversiones más importantes (Becker, 1962, 1994; Schultz, 1961). En concreto, el capital humano abarca el conjunto de experiencias educativas (formales, no formales e informales), experiencias profesionales (fruto de la formación continua y de los aprendizajes en el puesto de trabajo), conocimientos (explícitos y tácitos) y competencias (genéricas y específicas) que inciden en la progresión profesional (Fugate et al., 2004; McArdle et al., 2007). En correspondencia, el capital humano comprende lo que Defillipi y Arthur (1994) denominan competencias del ‘saber cómo’ (*know-how competences*) que son aquellas capacidades relevantes para ejercer la profesión, así como los conocimientos, habilidades y actitudes relacionados con el puesto de trabajo (*knowledge, abilities and attitudes*, también denominados en la literatura KSA).

La idea principal es que los individuos realizan inversiones educativas y formativas que les ayudan a alcanzar una serie de conocimientos, habilidades y actitudes (competencias de capital humano) que son valorados por los empleadores en los procesos de selección del personal. En consecuencia, la educación y la formación facilitan en los individuos una serie de competencias ‘mercantilizables’ que incrementan la productividad empresarial y, al mismo tiempo, los salarios y la posición en el mercado laboral (Becker, 1994; García-Aracil & Van der Velden, 2008; Suleman, 2018). Por tanto, si los individuos –y sus familias– invierten dinero y tiempo en aumentar sus niveles educativos y experiencias formativas a través del aprendizaje a lo largo de la vida incrementarán su capital humano y, en consecuencia, mejorarán su empleabilidad (McArdle et al., 2007). Es así que, las teorías del capital humano se centran en el individuo que tiene la responsabilidad última de incrementar sus inversiones educativas para hacer frente a transiciones laborales inciertas. Razón por la que la empleabilidad se contempla en términos *absolutos* a través de acciones de carácter educativo que inciden sobre los conocimientos, las habilidades y las actitudes (*employability skills*) relacionados con el empleo (Brown et al., 2003; Tomlinson, 2010; Suleman, 2018).

Durante una buena parte de la época industrial, la inversión en capital humano, medida principalmente a través del aumento del nivel educativo (educación superior) permitió a una gran parte de la población no solo acceder a un empleo, sino también mejorar su posición en la organización, redundando en un incremento salarial (Becker, 1994; Sicherman & Galor, 1990). Sin embargo, en la actualidad, un nivel educativo elevado –definido convencionalmente como más años de educación– no es suficiente para asegurar la entrada y mantenimiento de un empleo (García-Aracil & Van der Velden, 2008). La masificación de la educación superior –que con anterioridad podía brindar mejores oportunidades de trabajo– que ha llevado a una ‘inflación de las credenciales educativas’, junto al impacto de las crisis económicas y sociales, está afectando de forma directa a las perspectivas profesionales de la juventud, manifestándose en una depreciación del valor de las cualificaciones adquiridas por parte de las compañías y en un aumento de contratos de carácter temporal o precario entre estos últimos. Naturalmente, este proceso ha dejado a las personas con bajas cualificaciones o provenientes de entornos desfavorecidos totalmente desprotegidas ante el desempleo (Brown et al., 2003; Mok & Neubauer, 2016; Roulin & Bangerter, 2013a; Verd et al., 2019).

Es por esto que los argumentos clásicos del capital humano se han abierto a planteamientos teóricos complementarios. Es el caso de las teorías de la asignación (Sattinger, 1993) que postulan que los salarios están parcialmente determinados por las condiciones laborales y el nivel educativo de los individuos. Esta teoría sugiere que las características del puesto de trabajo pueden no ajustarse automáticamente al capital humano de los trabajadores y que la sobrecualificación puede emerger y persistir en situaciones donde los niveles de capital humano son superiores a aquellos requeridos por las características del puesto de trabajo desempeñado (Gervasi & McGuinness, 2018).

En concreto, los modelos empíricos sobre este asunto han evidenciado apreciables desajustes entre la formación académica y el trabajo desempeñado. Especialmente, se observan tanto desajustes verticales, evaluados en términos de sobrecualificación, como también desajustes horizontales, entendidos como la falta de ajuste entre la carrera estudiada y el puesto de trabajo desempeñado; naturalmente, ambos con efectos negativos en los salarios y en el bienestar laboral (Verhaest, Sellami, & Van der Velden, 2017; Wolbers, 2003). No obstante, hay que tener en cuenta que la incidencia de estos desajustes varía sustancialmente entre individuos, el segmento del mercado de trabajo, la carrera estudiada y el país de origen (Verhaest et al., 2017).



Por otra parte, las teorías de capital humano se construyeron bajo la premisa de que disponer conocimientos específicos de una disciplina era condición suficiente para llegar a posiciones ocupacionales elevadas. Es bien sabido que esto ya no es así. En efecto, las apreciables modificaciones del mercado de trabajo en una era posindustrial han intensificado otra serie de requerimientos, más allá de las cualificaciones obtenidas, concediéndole valor añadido a las competencias de carácter genérico y transversal. Así pues, la nueva situación requiere no solo individuos con cualificaciones elevadas, sino también con competencias de tipo social, participativo, metodológico y socioemocional que son claves en el mercado de trabajo del s. XXI<sup>116</sup> (Blair & Deming, 2020; Deming, 2017; García-Aracil & Van der Velden, 2008).

Esta cuestión ha dado lugar a dos problemáticas emergentes: el desempeño de puestos de trabajo por trabajadores con competencias superiores (más allá del nivel educativo) a las que demanda el puesto de trabajo (*overskilling*) (Gervasi & McGuinness, 2018); y asociada a esta última, la necesidad de que las competencias desarrolladas en los sistemas educativos y de formación sean ‘transferibles’ al puesto de trabajo (Fugate et al., 2004). Lo cual supone una importante presión para las instituciones educativas y de formación, que deben desarrollar planes y programas formativos ajustados a tal nueva realidad (Bennett, 2002; Kemp & Seagraves, 1995). También la falta de experiencia profesional se ha convertido en una barrera de entrada al mercado laboral para los jóvenes que, en comparación con los adultos, carecen de un capital humano genérico y específico asociado al puesto de trabajo (Fugate et al., 2004; Pastore, 2015; Pastore & Giuliani, 2015).

En este escenario de alta demanda competencial, las teorías de señalización (Arrow, 1973; Spence, 1973) se han planteado como una alternativa de explicación de los procesos de contratación actuales. En particular, estas teorías se apoyan en la premisa de que cualquier decisión de contratación se realiza bajo condiciones de incertidumbre, suponiendo una ‘decisión de inversión’ para los empleadores. Lo fundamental es que las competencias que poseen los individuos no pueden ser directamente observadas y, en consecuencia, los responsables de contratación deben basarse en la evaluación de los potenciales candidatos a través de las ‘señales’ que proporcionan. Tales ‘señales’ son las características individuales o actividades específicas proporcionadas por el candidato y que proveen al empleador de

---

<sup>116</sup> De forma específica, el apartado 4.3 de esta tesis doctoral se ocupa de estudiar, en términos de capital humano, las competencias genéricas o transversales más demandadas por el mercado de trabajo actual.



información relevante sobre sus capacidades específicas. Es el caso de: la historia profesional (*currículum vitae*), el historial académico (nivel educativo y formación continua) o las características biográficas (edad, sexo y situación familiar) (Forrier & Sels, 2003).

Con todo, las teorías expuestas han recibido numerosas críticas por ocuparse, de forma estricta, de la productividad, las cualificaciones o las competencias como criterios únicos de validez y utilidad durante los procesos de selección de personal (Santos Rego, 2014). Es ahí donde se perfilan planteamientos complementarios que pueden ayudar a explicar los procesos de toma de decisiones desde una perspectiva holística, que parte de la interacción entre empleador e institución social durante los procesos de toma de decisiones. Estos enfoques teóricos se han focalizado en el sistema de creencias de los empleadores (Bailly, 2008) o en los aspectos dinámicos presentes en las instituciones sociales que, junto al citado sistema de creencias de los responsables de contratación, los factores exógenos asociados al entorno cultural, las condiciones específicas del mercado laboral y las características particulares de la organización (Cai, 2013) determinan los procesos de contratación actuales.

Finalmente, como contraposición a tales constructos teóricos, resurgen filosofías humanísticas centradas en el bienestar central del individuo y en el desarrollo humano para una vida más libre y digna. Tales ópticas, importantes para la educación y la pedagogía como ciencia, sitúan como punto de acción las oportunidades, las libertades, el bienestar individual y los derechos humanos (Nussbaum, 1999; Sen, 1996). A tal efecto, las capacidades son valoradas de manera muy distinta a cómo se describen desde las perspectivas instrumentalistas, centradas en los supuestos económicos del capital humano. Aquí, la noción de funcionamiento representa las cosas que una persona puede lograr hacer o ser en su proceso de vivencia personal. De ahí nace la capacidad definida como las combinaciones de los funcionamientos que las personas puede alcanzar y entre los cuales puede elegir (Sen, 1996). Desde ellas, se concede un valor crítico al entorno institucional y material, habida cuenta de que “para asegurar una capacidad a una persona no basta con infundirle buenas disposiciones de actuar; también es imprescindible preparar el entorno material e institucional de tal manera que las personas puedan actuar realmente” (Nussbaum, 1999, pp. 265-266).

### 4.2.3 El capital social como dimensión de empleabilidad

Las teorías del capital social se centran en las redes sociales, las normas y la confianza que facilitan la acción y la cooperación para el beneficio mutuo (Putnam, 2000). De manera específica, las redes sociales atienden al proceso en el que los agentes interactúan y se comunican recíprocamente, compartiendo recursos e información (Beech, 2015). En este sentido, los recursos sociales se vuelven un recurso psicológico básico de afrontamiento externo derivado de las interacciones y el apoyo social (McKee-Ryan, Son, Wanberg, & Kinicki, 2015).

De acuerdo con Putnam (2000), el capital social se construye de dos maneras distintas: mediante lazos o vínculos de unión (*bonding ties*) con la familia o amigos cercanos; y a través de vínculos puente (*bridging ties*) referidos a relaciones más distantes, con compañeros y amigos, siendo estos últimos recursos útiles para la difusión de la información. En estos términos, se perfila una distinción clara entre lazos sociales fuertes y débiles (*strong ties* vs *weak ties*) y su eficiencia en la transmisión de información que es de utilidad para los sujetos. A veces, la diferencia entre ‘lazos fuertes y débiles’ se relaciona con la combinación de la cantidad de tiempo, la intensidad emocional, la intimidad (confianza mutua) y la reciprocidad entre los actores participantes (Granovetter, 1973). En conjunto, se ha demostrado que los lazos débiles se traducen en un mayor logro de información y otros recursos sociales, toda vez que abren puentes de conexión (*bridging ties*) con otros grupos sociales distintos al entorno social donde se mueve la persona (Granovetter, 1973; Putnam, 2000).

Así pues, en la noción de capital social, se entrecruzan los recursos sociales de la persona, la disponibilidad y el acceso de tales recursos de carácter social por parte del sujeto y, finalmente, su movilización en acciones intencionales (Lin, 1999). Como resultado, la movilización efectiva del capital social para propósitos personales y profesionales depende de variables como: el número de personas disponibles (lazos fuertes y débiles) que pueden ayudar al sujeto en sus propósitos personales y profesionales; los recursos sociales que se pueden movilizar; y, también, la disposición o preparación de otras personas para conceder soporte y amparo al sujeto en cuestión (De Graaf & Flap, 1988).

Desde tales supuestos, un capital social ‘robusto’ subsumido en el conjunto de contactos, redes y recursos sociales puede incrementar sustancialmente el bienestar psicológico y social de la persona mediante aspectos relacionados con la seguridad física, la salud, la compañía, la estima social, y el apoyo emocional, entre otros (De Graaf & Flap, 1988). En términos

comunitarios, elevados niveles de capital social tienden a traducirse en un aumento en la calidad de vida y el bienestar social gracias a la amplitud de recursos sociales, que permiten organizarse y movilizarse eficazmente para el propósito de la acción colectiva (Coleman, 1988; Putnam, 2000). Por su parte, en términos individuales, las redes sociales ayudan a las personas a sentirse bien consigo mismas y con sus vidas, a la vez que mejoran y amortiguan el estrés de situaciones difíciles como el desempleo que puede tener consecuencias somáticas en el individuo (Lazarus & Folkman, 1984; McKee-Ryan et al., 2005).

Teniendo en cuenta los anteriores postulados, el capital social se representa como dimensión de empleabilidad y se nutre de una premisa básica y directa: la inversión en relaciones y contactos personales produce beneficios –directos o indirectos– en relación con el empleo (Fugate et al., 2004; Lin, 1999; McArdle et al., 2007; Peeters et al., 2019). El capital social, por tanto, se conforma como un ‘elemento interpersonal’ de la empleabilidad y se basa en competencias relacionadas con el ‘saber quién’ (*knowing-whom competences*), dado que es únicamente a través de las redes y contactos personales que se obtiene información y otros recursos profesionales de utilidad para el individuo (Burt, 1997; Defillipi & Arthur, 1994; Fugate et al., 2004; Fernández-Salineró & García-Álvarez, 2020). En consecuencia, las teorías del capital social son un complemento idóneo en el entendimiento del ‘capital de la empleabilidad’, esto es, aquellos recursos personales y sociales que influyen en el acceso a un empleo (Forrier et al., 2009, 2015). En este caso, el capital social parte del supuesto de que los retornos del capital intelectual, educación o experiencia profesional (capital humano) dependen de la localización de la persona en la estructura social de un mercado o jerarquía (Burt, 1997). Fundamentalmente, el capital social puede incrementar la empleabilidad individual a través de tres procedimientos básicos (Lin, 1999):

- a) *Mejora del flujo de información*: los lazos sociales ubicados en ciertas posiciones estratégicas o jerárquicas (con una mayor información de las necesidades y demandas del mercado de trabajo) pueden proporcionar a la persona información útil sobre oportunidades y opciones laborales a las que, de cualquier otra manera, no tendría accesibilidad. Igualmente, tales vínculos ponen en conocimiento de la organización y de sus agentes la disponibilidad e intereses profesionales de la persona. De manera global, esta cuestión puede reducir tanto para las organizaciones el coste de transacción de contratación de las personas más adecuadas para el puesto (con competencias genéricas y específicas asociadas al puesto de trabajo), como para los individuos su

tiempo de búsqueda de empleo, ya que pueden encontrar organizaciones más ajustadas a su capital humano y expectativas profesionales y salariales.

- b) *Influencia en el proceso de contratación*: los contactos y redes personales individuales pueden ejercer cierta influencia sobre los empleadores en el momento de los procesos de contratación, condicionando significativamente las posibilidades de obtener un empleo.
- c) *Efecto de señalización*: la organización puede reconocer los recursos sociales y las relaciones del individuo como ‘certificación’ de las credenciales del individuo. En este sentido, las organizaciones durante los procesos de contratación pueden considerar a los contactos personales como ‘recursos adicionales’ del potencial candidato (más allá del capital humano) que pueden ser de utilidad para el rendimiento, innovación y productividad empresarial.
- d) *Refuerzo de la identidad y el crédito social*: el reconocimiento de la valía individual por otras personas no solo brinda apoyo emocional y físico, sino también un reconocimiento público de los recursos de la persona.

En conjunto, tales supuestos de mejora de la empleabilidad han sido apoyados por evidencias empíricas que reconocen que el capital social –con redes sociales de amplio tamaño– impacta de manera muy positiva en el flujo de información sobre el trabajo y en la probabilidad de asegurar el empleo (Boxman, De Graaf, & Flap, 1991; De Graaf & Flap, 1988; De Janasz & Forret, 2008; Forret, 2018; Forret & Dougherty, 2001; Seibert, Kraimer & Linden, 2001; Van Hoyer, Van Hooft, & Lievens, 2009). En correspondencia con la tesis de ‘*strength of weak ties*’ de Granovetter (1973), el establecimiento de ‘lazos débiles’ a través de redes informales (‘de amigo a amigo’) tiene un efecto positivo en el acceso a un empleo y, por añadidura, en el incremento salarial (Boxman et al., 1991; Brown & Konrad, 2001; Sutin, Costa, Miech, & Eaton, 2009). Del mismo modo, las redes sociales permiten identificar y hacer conscientes a los individuos de sus posibilidades en el marco de distintas organizaciones, beneficiando su progresión profesional (Dess & Shaw, 2001).

Por su parte, la literatura también ha puesto de relieve que los sujetos con un capital social significativo son altamente valorables por los empleadores ya que proveen ‘organizacionalmente’ de un valor añadido a la empresa empleadora. En concreto, su capital social puede ser de conveniencia, tanto para atraer a potenciales candidatos a la empresa actual,

como para mantener ‘lazos fuertes’ con agentes fundamentales como clientes, proveedores y socios. En consecuencia, el valor de estos individuos va mucho más allá de su capital humano (Defillipi & Arthur, 1994; Dess & Shaw, 2001). Además, el tamaño y amplitud del capital social no solo determina que las personas pasen más tiempo estableciendo redes sociales para la búsqueda de empleo, sino que además aumenta la cantidad de ofertas de trabajo que reciben con independencia de sus competencias para la búsqueda de empleo (Van Hoyer et al., 2009).

Al respecto, una perspectiva muy interesante para el logro profesional en el mercado de trabajo contemporáneo es aquella que incide en el papel del capital social como apoyo mutuo entre iguales, máxime cuando nos situamos ante una época de grandes incertidumbres y en donde las transiciones laborales se vuelven un asunto crucial en la consecución de ‘carreras sin límites’ (Forret, 2018). Nos referimos al *networking* (creación de redes) que pone en el centro la importancia de que las personas desarrollen y mantengan proactivamente relaciones personales con otros a fin de alcanzar beneficios mutuos en el empleo o en la carrera profesional (Forret & Dougherty, 2001). Precisamente, el *networking* permite asegurar las redes de contactos personales que son críticas para el éxito profesional (Seibert, Kraimer & Linden, 2001; Van Hoyer et al., 2009).

Es ahí donde cobran relevancia, más que nunca, acciones formativas centradas en la cooperación de los individuos —en el ámbito profesional o comunitario— a través de las cuales las personas puedan descubrir similitudes con otros iguales (en cuanto a valores y creencias), realizar un intercambio de conocimientos y experiencias profesionales y, en definitiva, establecer relaciones de confianza que mejoren el éxito personal y profesional futuro (Beames & Atencio, 2008; De Janasz & Forret, 2008; Fernández-Salineró & García-Álvarez, 2020).

Tal asunto debería ser un oportuno cauce de actuación por parte de las estrategias sociales dirigidas a afrontar el desempleo juvenil, toda vez que se ha dilucidado que el capital social no solo proporciona bienestar físico y mental y apoyo mutuo, sino también mejora los cauces de información sobre oportunidades de empleo que son cruciales para los jóvenes. Al respecto, la participación en acciones de educación no formal e informal podría reforzar las conexiones entre jóvenes de distintos entornos socioeconómicos, mejorando el acceso a información, recursos sociales relacionados con el empleo y otros aspectos (Souto-Otero, 2016).

#### 4.2.4 Competencias de gestión de la carrera como dimensión de empleabilidad

Las competencias de gestión de la carrera son aquellas capacidades orientadas a la gestión de la vida profesional que tienen como base un proceso continuo de involucramiento personal a través de procesos reflexivos, evaluativos y de toma de decisiones (Bridgstock, 2009; Hesketh, 2001). En este sentido, la gestión de la carrera se vuelve un proceso intencional en el que se han de tener presentes distintas decisiones en relación con la profesión, el aprendizaje y otros aspectos de la vida (Bridgstock, 2009). En consecuencia, constituye una forma de ‘comportamiento vocacional’ mediante la cual las personas se orientan y se comprometen en decisiones a lo largo del curso de la vida (King, 2004).

De manera detallada, la autogestión de la carrera entraña la creación de objetivos profesionales realistas y significativos, la identificación de decisiones estratégicas en relación con el trabajo y otras oportunidades de aprendizaje, el reconocimiento del equilibrio entre el trabajo y la vida personal, o la apreciación de las relaciones entre el trabajo, la economía y la sociedad (Bridgstock, 2009). Una tarea para la que, indudablemente, deben ponerse en marcha habilidades de tipo metacognitivo como la autoobservación, el autoconocimiento o el autocontrol (Hesketh, 2001).

En la actualidad, la autogestión de la carrera se ha erigido como una dimensión fundamental de la empleabilidad toda vez que permite (re)orientar y fijarse propósitos en relación con el futuro profesional en los márgenes de una era plena de cambios laborales turbulentos (Clarke & Patrickson, 2008; King, 2004). Desde esta óptica, estar en posesión de competencias de gestión de la carrera incrementa las posibilidades de éxito durante las transiciones entre empleos y organizaciones, facilitando el logro de una nueva posición en el mercado laboral (Clarke & Patrickson, 2008; Peeters et al., 2019).

Con todo, la mera voluntad de gestionar la carrera no es suficiente. Por el contrario, es indispensable el despliegue de competencias y recursos personales que permitan hacerlo de manera apropiada (Clarke & Patrickson, 2008; Hesketh, 2001; King, 2004). Al respecto, Bridgstock (2009) subdivide las competencias de gestión de la carrera en dos tipologías:

- a) *Competencias de autogestión profesional*: son aquellas que atienden a la valoración y conocimiento de uno mismo en términos de valores, aptitudes, intereses y equilibrio personal.



- b) *Competencias de desarrollo profesional*: son aquellas necesarias para navegar y avanzar en el mundo del trabajo como, por ejemplo, encontrar y utilizar información sobre el mercado laboral, localizar y solicitar oportunidades de trabajo y aprendizaje, o la creación de relaciones sociales (*networking*) para propósitos de empleo.

Llegados a este punto, es claro que las competencias orientadas a la autogestión y el desarrollo profesional tienen un claro impacto sobre la vida y el trabajo. Así pues, son condicionantes en la formulación de objetivos profesionales y personales, la comprensión del mercado laboral donde se mueve el individuo, sus habilidades de búsqueda de empleo, la localización y selección de oportunidades de aprendizaje, además de la creación de redes profesionales que son útiles para el empleo (véase Bridgstock, 2009; De Janasz & Forret, 2008; Eby, Butts, & Lockwood, 2003; King, 2004; Van Hoya et al., 2009).

En todo caso, aunque la autoevaluación profesional es clave para el mercado de trabajo del siglo XXI, el desarrollo de competencias de autogestión y desarrollo de la carrera requiere de la implicación en actividades de formación continua y de aprendizaje a lo largo de la vida, que conllevan una inversión importante (en tiempo y recursos financieros) por parte del individuo y de sus familias (Clarke, 2008). Desde luego, esta última cuestión puede constituir una poderosa barrera para las personas que provienen de entornos socioeconómicos con desventajas (Clarke & Patrickson, 2008). Por otro lado, hay que tener en cuenta que los trabajadores con experiencia profesional dentro de una misma organización pueden estar en riesgo, toda vez que la autoevaluación de su rendimiento se ha centrado en un mismo entorno y, en consecuencia, puede estar ‘sesgada institucionalmente’. Lo cual puede dejarlos expuestos si necesitan realizar nuevas transiciones laborales (Clarke & Patrickson, 2008).

En última instancia, la gestión de la carrera conecta con lo que Fugate et al. (2004) denominan como ‘identidad profesional’, esto es, la manera en cómo los individuos se ven y se definen a sí mismos en un entorno profesional concreto, permitiéndoles apreciar y sus oportunidades profesionales. Así pues, la identidad profesional, a modo de ‘brújula cognitiva’, facilita la navegación del individuo a través de distintas coordenadas profesionales. Se trata, también, de lo que Defillipi y Arthur (1994) llaman competencias relacionadas con el ‘saber por qué’ (*knowing-why career competences*) y que incluyen atributos personales como la motivación profesional, los significados personales, las creencias o los valores.



En definitiva, cabe hablar de la gestión de la carrera como un aspecto central de la empleabilidad, pues permite al individuo situarse y orientarse en un entorno profesional concreto. Ahora bien, como se ha dicho, la simple voluntad de querer moverse adecuadamente en un mercado de trabajo turbulento no es suficiente para obtener éxito en el proceso. De ahí que sea una oportunidad importante para las instituciones educativas y de formación a la hora de apoyar y orientar a los educandos con programas específicos y un modelo de aprendizaje dirigido al desarrollo y mantenimiento de competencias relacionadas con la autogestión y al desarrollo profesional (Jackson & Wilton, 2017).

#### **4.2.5 Las características individuales como dimensión de empleabilidad**

Los cambios en el mundo del trabajo en el marco de ‘carreras sin límites’, han convertido en significativas para la empleabilidad determinadas características individuales y/o rasgos de personalidad que, hasta hace algún tiempo, no habían sido muy consideradas en los modelos explicativos sobre carreras profesionales fructuosas (Hall, 2004). A fin de alcanzar el éxito en una época laboral volátil y turbulenta, los jóvenes han de desarrollar la capacidad interna de adaptarse y ser flexibles ante los cambios del entorno. Pero no solo eso. Además, deben participar en los procesos de transfiguración de su contexto laboral haciendo un mejor uso de las capacidades existentes. Y ser capaces de adaptarse a tales transformaciones de manera positiva, valorándolas como una ‘ventana de oportunidad’ en lugar de como una amenaza (Allen & Van der Velden, 2011).

En este marco contextual, la adaptabilidad y la flexibilidad constituyen componentes claves de la empleabilidad en términos de mejora de las posibilidades de encontrar un empleo, mantenerlo y obtener uno nuevo (Fugate et al., 2004; Hall, 2004; Hillage & Pollard, 1998). Concretamente, desde los planteamientos científicos emergentes, ambas dimensiones se integran en lo que Fugate et al. (2004) y McArdle et al. (2007) denominan como ‘adaptabilidad personal’, esto es, la voluntad y capacidad del sujeto de cambiar sus comportamientos, sentimientos y pensamientos en respuesta a las demandas del entorno. Por su parte, Van der Heijde y Van der Heijden (2006), basándose en la construcción psicosocial de Fugate et al. (2004) distinguen dos tipos distintos de adaptabilidad: de un lado, la anticipación y optimización que implica la preparación para futuros cambios laborales de manera personal y creativa, junto a la lucha por los mejores resultados profesionales posibles; y, de otro, la

flexibilidad personal o la adaptación constante a los cambios mediante una exposición continua a los mismos y una comprensión exhaustiva de cómo saber aprovecharlos para la progresión profesional. De una u otra manera, la adaptabilidad y/o flexibilidad impacta de manera muy positiva en las carreras profesionales de los individuos, ya que facilita el éxito profesional, la productividad empresarial y hace a los individuos ‘más atractivos’ ante potenciales empleadores (véase Fugate et al., 2004).

En estos términos, la adaptabilidad se relaciona directamente con una personalidad de índole proactiva (McArdle et al., 2007). De acuerdo con Crant (2000), las personas proactivas realizan cambios en el entorno, saben identificar oportunidades y actúan ante ellas mostrando iniciativa y perseverando. Igualmente, son capaces de transformar la misión de la organización, encontrar y resolver problemas y se encargan de impactar en el mundo que tienen a su alrededor. Precisamente, la personalidad proactiva se ha vinculado con resultados organizativos e individuales como el liderazgo, el rendimiento profesional, la satisfacción y progresión profesional, la búsqueda de soluciones innovadoras o la capacidad de autogestión de la propia carrera (Crant, 1995, 2000; Seibert, Kraimer, & Crant, 2001).

A tal efecto, es claro que en el éxito y la satisfacción profesional los rasgos de personalidad juegan un papel mediador muy importante. Valga como ejemplo el estudio de Muñiz, Suárez-Álvarez, Pedrosa, Fonseca-Pedrero y García-Cueto (2014) sobre el perfil emprendedor juvenil, para el cual se identifican ocho rasgos de personalidad predominantes: motivación de logro, asunción de riesgos, autonomía, autoeficacia, tolerancia al estrés, innovación, locus de control interno y optimismo. O, también, una investigación longitudinal sobre la personalidad y el éxito profesional, según la cual los sujetos con factores asociados a una inteligencia emocional estable y consciente reciben mayores salarios y satisfacción con sus trabajos a largo plazo (Sutin et al., 2009). E incluso hay trabajos reportando sobre aspectos internos relacionados con la extroversión del sujeto que incrementan las posibilidades de encontrar un empleo, mejoran el nivel salarial, la promoción y la satisfacción profesional (Seibert & Kraimer, 2001; Sutin et al., 2009).

### 4.3 COMPETENCIAS DEMANDADAS DESDE EL MERCADO LABORAL ¿HACIA UN CAMBIO DE PARADIGMA?

Recientemente, en círculos académicos, empresariales y políticos de todo tipo ha empezado a proliferar un lenguaje centrado en el logro de competencias como aspiración a formar futuros profesionales (Santos Rego, 2014). Su aparición simboliza el surgimiento de mercados de trabajo altamente competitivos, innovadores y tecnológicos en los que las competencias (genéricas y específicas), como factor de capital humano, posibilitan el crecimiento económico y fortalecen el desarrollo social de los países (véase Sianesi & Van Reenen, 2003). En un notable cambio de paradigma social y económico, los sistemas educativos se han visto seriamente presionados a adaptar sus planes y programas formativos ante nuevas realidades sociolaborales que empujan, cada vez más, a estar en posesión de capacidades y desarrollar ‘talentos’ que faciliten las transiciones laborales y la empleabilidad (Allen & Van der Velden, 2011; Suleman, 2018; Wagenaar, 2019).

Desde luego, los cambios tecnológicos han tenido mucho que ver en este asunto. En particular, la automatización de algunas actividades rutinarias y la apertura de otras ha incidido en la necesidad de dejar de lado —en alguna medida— las capacidades específicas asociadas estrictamente al puesto de trabajo, amplificando la ventaja comparativa de los trabajadores que disponen de competencias de carácter genérico o transversal, impulsoras de la productividad e innovación empresarial (Autor, 2015; Pouliakas, 2018; World Economic Forum, 2018). Precisamente en un reciente estudio se pone de manifiesto el crecimiento relativo de empleo y salario entre 1980 y 2012 de aquellas ocupaciones que demandan competencias de carácter social (Deming, 2017). En la misma línea, otra investigación centrada en el análisis de los puestos de trabajo publicados en páginas web en Estados Unidos durante 2010 y 2015, informa de que las empresas más productivas y con mayores retornos salariales para el trabajador son aquellas que exigen un alto nivel de competencias de carácter cognitivo y social (Deming & Khan, 2018). En estos términos, la diferencia entre carreras profesionales estables y fructíferas se produce merced a la disposición de altas cualificaciones y competencias para ‘resistir’ a la supremacía tecnológica (World Economic Forum, 2018).

Como decíamos, la alerta global ante el desafío de la capacitación ha llevado a incrementar la preocupación académica y política por analizar la proyección y correspondencia entre la formación proporcionada por los sistemas educativos con las demandas del mundo laboral

(García-Aracil & Van der Velden, 2008; Teichler, 1999). Justamente, de esta preocupación se han derivado numerosos análisis empíricos que atestiguan las incompatibilidades entre las competencias que son más demandadas por los empleadores y aquellas que consideran los jóvenes que son indispensables para su inserción laboral (véase, por ejemplo, González & Wagenaar, 2003; Freire, Teijeiro, & Pais, 2013; Osmani et al., 2019; Succi & Canovi, 2019). De igual modo, son frecuentes los hallazgos centrados en la perspectiva de los empleadores que informan, de manera recurrente, sobre la escasez de trabajadores con competencias (*skills shortages*) ajustadas al puesto de trabajo que desean cubrir (véase CEDEFOP, 2018; Manpower Group, 2018). Es como si empleados y empleadores se movieran en ‘universos paralelos’ en relación con la preparación que es necesaria para el mundo del trabajo contemporáneo (Cinque, 2016).

Ahora bien, lo adecuado es plantear ¿qué se entiende por competencia? Permítasenos dos apuntes antes de comenzar. Primero, es innegable que el uso del término de competencia apuntala la manifiesta intención de relacionar los sistemas educativos con el mercado laboral (Hutmacher, 1997; Wagenaar, 2019). Segundo, a la hora de proponer una definición de la competencia, debe tenerse en cuenta la diversidad de ópticas dispuestas sobre el concepto a lo largo del tiempo, lo que hace difícil marcar una teoría que sea capaz de reconciliar las múltiples maneras en las que es utilizado (Delamare & Winterton, 2005; Weinert, 1999). Al respecto, conviene recordar que cualquier proceso de clarificación conceptual siempre supone procesos intrínsecos de desestructuración que, a menudo, aumentan la ‘sensación de confusión’ en términos intelectuales (Hutmacher, 1997).

La pluralidad de sentidos en los que se ha empleado la competencia origina la pregunta por su origen específico y su evolución hasta hoy. En clave histórica, el trabajo de Mulder, Weigel y Colins (2007) nos da buena pista de lo sucedido. En concreto, estos autores sitúan las primeras menciones al término en los escritos de Platón quien, haciendo uso de un término griego derivativo de la competencia, se refiere ‘a la capacidad de alcanzar algo’. También se informa de su instalación en el vocabulario social ya durante el s. XVI, como prueba su utilización en los idiomas inglés, francés o danés.

No obstante, el significado que compartimos en la actualidad sobre la palabra ‘competencia’ tiene mucho más que ver con el desarrollo científico e intelectual producido desde mediados del siglo pasado. Precisamente, una de las primeras aproximaciones hacia el

término de competencia fue la de White (1959) quien, desde un enfoque psicológico centrado en las características de la personalidad, la define como la “capacidad de un organismo para interactuar efectivamente con su entorno<sup>117</sup>” (p. 297). Más adelante, McClelland (1973) tomando como sustento el citado trabajo de White, pasa a estrechar la conexión de la competencia con el mundo educativo. A tal efecto, introduce este término para el diseño de pruebas o *test* específicos en sustitución de la medición del clásico constructo de inteligencia.

En todo caso, la noción de competencia empieza tener un protagonismo razonado a partir de las décadas de los 80 y los 90 del siglo pasado, cuando se relaciona, de manera selectiva, con el contexto laboral y educativo (Wagenaar, 2019). Uno de los trabajos más reconocidos con respecto al ámbito laboral es la obra *Competence at Work: Models for Superior Performance* (Spencer & Spencer, 1994) en la que se tiene una definición de la competencia como “la característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada con un desempeño efectivo y/o superior de referencia en un trabajo o situación<sup>118</sup>” (p. 9). Se trata de una óptica en el que la competencia causaría o predeciría el comportamiento y, en consecuencia, el rendimiento individual.

También, pero con un significado algo distinto, la literatura de la gestión empresarial enfatizó durante los años 90 el concepto de ‘competencia principal’ (*core competence*) como un recurso clave de las organizaciones, capaz de proporcionar un avance en la competitividad de las empresas (Delamare & Winterton, 2005). Básicamente, las ‘competencias principales’ son aquellas distintivas de un aprendizaje colectivo de la organización, especialmente el que se refiere a la coordinación de diversas habilidades productivas y a la integración del flujo de las tecnologías (Prahalad & Hamel, 1990).

En el mundo educativo, la competencia también fue progresivamente ganando terreno merced de la instauración de una ‘sociedad del conocimiento’. Ya a finales del s. XX se utilizaba ampliamente el término por la comunidad científica dentro de Europa (Hutmacher, 1997). Desde luego, la fuerte introducción en el ideario social de una ‘necesidad competencial’ tiene que ver con las turbulencias desatadas a finales de los ochenta y principios de los noventa acelerando la hegemonía de una economía global (Mansfield, 2004). En una voluntad irrefrenable de ‘capacitación’ para la competitividad, la competencia se vuelve una necesidad

---

<sup>117</sup> Traducción propia.

<sup>118</sup> Traducción propia.

ineludible para los sistemas educativos y de formación. Y pasa a usarse en el vocabulario pedagógico de la forma que sigue:

es la capacidad general basada en el conocimiento, experiencia, valores y disposiciones que una persona ha desarrollado a través de su implicación en prácticas educativas. Las competencias no pueden reducirse a conocimientos fácticos o rutinas; ser competente no es siempre sinónimo de estar bien informado o cultivado (Hutmacher, 1997, p. 45).

En consecuencia, parece claro que la competencia tiene que ver más con el ‘saber cómo’ (*savoir faire*) que con el ‘saber qué’ (*savoir*) (Hutmacher, 1997). Este es un argumento con el que se muestran de acuerdo otros autores que entienden la competencia como la puesta en práctica o movilización del conjunto de aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos que permiten cumplir adecuadamente una misión compleja en un contexto dado (Lévy-Leboyer, 2003). Aquí conviene recuperar una definición que hace posible la integración de enfoques educativos y laborales, dando lugar a una sola unidad de significación de la competencia en el universo social:

La competencia se refiere a las funciones, tareas y roles de un profesional para desarrollar adecuada e idóneamente su puesto de trabajo, que son resultado y objeto de un proceso de capacitación y cualificación (Tejada, 1999, p. 21).

Así pues, para la comprensión de la competencia es necesario un enfoque integrado que ponga en valor los conocimientos, habilidades y actitudes mostradas en el contexto de un conjunto cuidadosamente elegido de tareas profesionales realistas que tengan un nivel apropiado de generalidad. Por consiguiente, la comprensión integrada de la competencia supone prestar atención tanto a las tareas ocupacionales fundamentales como a las competencias que los profesionales necesitan para el desempeño competente de tareas clave (Hager, 2017).

Con la irrupción de una sociedad posindustrial, la ‘competencia individual’ se incentiva aún más que en épocas anteriores. Su importancia emerge con la Estrategia Europea de Empleo (Consejo Europeo, 1997) y, posteriormente, con la Estrategia de Lisboa (Consejo Europeo, 2000), disponiéndose en ambas la ansiada aspiración a la competitividad económica mediante mecanismos asociados a la mejora de la empleabilidad, el emprendimiento, la adaptabilidad y la equidad.

Desde ese momento, se marca un nuevo rumbo comunitario para la educación y la formación en donde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el aprendizaje a lo



largo de la vida se disponen como los nuevos instrumentos ‘ideales’ para el logro de los objetivos políticos y económicos (Mulder & Winterton, 2017). Justamente, la Declaración de Bolonia (1999), en su declaración de intenciones, dejaba claro cuáles eran los propósitos del nuevo sistema educativo que se deseaba construir con la entrada del s. XXI:

La Europa de los conocimientos está ampliamente reconocida como factor insustituible para el crecimiento social y humano, y como elemento indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea, confiriendo a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con la concienciación de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común (p. 1).

Como resultado, la competencia pasa a ser una noción clave del nuevo EEES en el que la propuesta principal es la adecuación de los objetivos de enseñanza como resultados de aprendizaje que serán expresados, a su vez, en términos de competencias vinculadas a los perfiles profesionales para los que se organizan los estudios. Una visión del término que, definitivamente, se traslada al ámbito pedagógico como indicador de logro, capacidades y conocimientos (Fernández-Salineró, 2006).

Ante la complejidad de las demandas, fueron varias las instituciones preocupadas por la urgencia de reformar el sistema educativo y, por ende, por una mayor capacitación de la población. Justamente, este es el caso de la OCDE, que inicia un proyecto específico (1997) para la definición y selección de competencias en clave internacional (*DeSeCo Project*). Merced a los resultados de este proyecto se llega a definir la competencia con mayor amplitud: “la capacidad para satisfacer con éxito demandas complejas en un contexto particular a través de la movilización de prerrequisitos psicosociales (incluidos los aspectos cognitivos y no cognitivos)<sup>119</sup>” (Rychen & Salganik, 2003, p. 43).

Esta definición puede estimarse de conveniencia por dos motivos claros. De un lado, desde sus postulados se alienta la necesidad de interrelacionar la competencia con las nociones de actuación y rendimiento. De otro, se opta por una conceptualización de la competencia en términos de ‘orquestración’, siendo su marco de referencia la capacidad de emplear diferentes habilidades de forma significativa y deliberada (Van der Velden, 2013). De ahí que la competencia pueda entenderse como una orientación de las personas para realizar una determinada actuación –siempre con un propósito (interno o subjetivo)– para la que es

---

<sup>119</sup> Traducción propia.



necesaria la movilización de conocimientos (explícitos y tácitos), capacidades y atributos individuales. Por añadidura, desde este enfoque definitorio, las ‘competencias para la empleabilidad’ (*employability skills*) y las ‘competencias’ (*competences*) en términos generalistas se exhiben como las dos caras de la misma moneda. Así, mientras que la primera noción se centra en cómo los sistemas educativos pueden proporcionar a los educandos capacidades ajustadas a las demandas del mercado laboral, la segunda atiende a la movilización o utilización de tales recursos en un puesto de trabajo específico (Suleman, 2018).

Con el transcurso del tiempo, las competencias llegan a instalarse por completo en el vocabulario de la Unión Europea, siendo un componente integral de su política de aprendizaje a lo largo de la vida (Parlamento Europeo & Consejo de la Unión Europea, 2006c). La definición comunitaria de competencia, ampliada recientemente, la plantea como:

la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes en las que: a) los conocimientos se componen de hechos y cifras, conceptos, ideas y teorías que están establecidos y apoyan la comprensión de un tema concreto; las capacidades se definen como la habilidad para realizar procesos y utilizar los conocimientos existentes para obtener resultados; c) las actitudes describen la mentalidad y la disposición para actuar o reaccionar ante las ideas, las personas o las situaciones (Consejo de la Unión Europea, 2018c, p. 7).

En el asentamiento del discurso de las competencias en el escenario europeo tuvo mucho que ver uno de los proyectos de mayor resonancia en la educación superior: *el Proyecto Tuning* (González & Wagenaar, 2003; Villa & Poblete, 2008). Su propósito, en 2001 cuando se inicia, es el de desarrollar –sobre la base de acuerdos y puntos de referencia– un marco común de competencias internacional con base en distintas áreas de conocimiento (Wagenaar, 2019). De manera precisa, este proyecto acaba por definir la competencia como “un buen rendimiento en contextos auténticos y diversos basados en la integración y activación del conocimiento, normas y estándares, técnicas, procedimientos, habilidades, actitudes y valores<sup>120</sup>” (Villa & Poblete, 2008, p. 29). En concreto, esta definición cubre todo el conjunto de capacidades, desde el punto de vista teórico y metodológico hasta los conocimientos relacionados con la profesión y otras habilidades investigativas y prácticas. Consecuentemente, la promoción de tales competencias es a la misión que toda institución educativa y de formación debe aspirar (Wagenaar, 2019).

---

<sup>120</sup> Traducción propia.

Precisamente, el referido Proyecto *Tuning* realiza una distinción pertinente entre las competencias de tipo técnico, relacionadas estrictamente con las distintas disciplinas (vinculadas a un campo de estudio) y aquellas de carácter genérico de diversa naturaleza (comunes a cualquier disciplina) (González & Wagenaar, 2003; Villa & Poblete, 2008; Wagenaar, 2019). Digamos que esta distinción se nutre de la separación ya realizada por Becker (1964), quien dirimió entre las capacidades de tipo general que son de utilidad en todos los puestos de trabajo y aquellas de tipo específico requeridas por un solo empleador.

Pero, en términos de estudio y análisis de las competencias, la contribución más significativa del Proyecto *Tuning* fue la separación de las citadas competencias genéricas en tres categorías. Tal cuestión facilitaba su análisis en términos de logro en el marco de los programas de estudio, considerando sus importantes implicaciones para los recién graduados que querían insertarse en el mercado de trabajo del s. XXI (Wagenaar, 2019). Fundamentalmente, este proyecto realiza una distinción de las competencias genéricas en las siguientes tipologías (González & Wagenaar, 2003; Villa & Poblete, 2008):

- *Competencias instrumentales*: son las capacidades que funcionan como medio para un fin. En particular, requieren de la combinación de habilidades manuales y capacidades cognitivas que son necesarias para el ejercicio profesional. Incluyen las capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas.
- *Competencias interpersonales*: son las capacidades de tipo personal y relacional. Tales capacidades implican la habilidad de objetivar, identificar e informar los sentimientos y emociones, para promover la interacción social y la cooperación. En particular, se trata de capacidades individuales como pueden ser las habilidades sociales (interacción y cooperación sociales).
- *Competencias sistémicas*: son las capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales. Es así como incluyen una combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos, y permiten a la persona ver cómo las partes de un todo se relacionan y agrupan. Para ello, es preciso adquirir previamente las competencias instrumentales e interpersonales.

Ahí, ante un universo de demandas complejas laborales y un cambio de paradigma socioeconómico, estar en disposición de tales competencias genéricas —a menudo denominadas ‘competencias transferibles’, ‘competencias sociales’, ‘competencias clave’, ‘competencias de

empleabilidad’ o *soft skills*— se torna un cauce de desarrollo y optimización para la consecución de una carrera profesional estable y, en consecuencia, de afianzamiento de la empleabilidad individual (Archer & Davison, 2008; Bennett, 2002; Blair & Deming, 2020; Bridgstock, 2009; Deming, 2017; Deming & Khan, 2018; Suleman, 2018; World Economic Forum, 2018).

En los últimos tiempos, la alta valoración de las competencias genéricas sugiere un cambio de paradigma en los procedimientos de contratación, que han pasado de centrarse en la mera evaluación de cualificaciones y competencias técnicas relacionadas con el puesto de trabajo, a una valoración exhaustiva de las disposiciones individuales y capacidades que son indisociables de cada persona. Un argumento que concuerda con el trabajo de Branine (2008) según el cual, hoy en día, los procesos de selección de personal están enfatizando las características individuales de la persona, valorando las actitudes, la personalidad y las competencias genéricas de los candidatos en detrimento de las cualificaciones adquiridas.

Creemos haber aclarado suficientemente que las competencias genéricas son un factor fundamental en términos de empleabilidad en el mercado de trabajo del s. XXI. A continuación, realizaremos una clasificación específica de las competencias más demandadas por el mercado laboral dentro de los contextos europeo, nacional y autonómico. Para su elaboración, se ha empleado la diferenciación ya mencionada de competencias del *Proyecto Tuning* (González & Wagenaar, 2003). Igualmente, se ha hecho uso de otros estudios de calado en el marco europeo, caso del *Proyecto Reflex* (Allen & Van der Velden, 2007). Por último, con respecto a nuestra Comunidad Autónoma, nos hemos valido del enfoque de la *Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia* (ACSUG, 2014) que también recoge las competencias más solicitadas, desde el mercado laboral a los egresados (véase Tabla 11).

**Tabla 11***Competencias genéricas más demandadas por los empleadores*

PROYECTO TUNING	PROYECTO REFLEX	ACSUG
COMPETENCIAS INSTRUMENTALES		
Capacidad de análisis y síntesis	Pensamiento analítico	Capacidad de análisis
Capacidad de organizar y planificar	Capacidad para coordinar actividades Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva	Capacidad de planificación, coordinación y organización
Conocimientos generales básicos		Cultura general
Conocimientos básicos de la profesión	Dominio del área o de la disciplina	Conocimientos teóricos en su campo
Comunicación oral y escrita en la propia lengua		Capacidad de comunicación oral/escrita
Conocimiento de una segunda lengua	Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros	Conocimientos de idiomas
Habilidades básicas de manejo del ordenador	Capacidad para utilizar herramientas informáticas	Conocimientos de informática
Habilidad de gestión de la información (habilidades para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)		
Resolución de problemas		Capacidad para resolver problemas
Toma de decisiones		
COMPETENCIAS INTERPERSONALES		
Capacidad crítica y autocrítica	Predisposición para cuestionar las ideas propias o ajenas	Pensamiento crítico
Trabajo en equipo	Capacidad para trabajar en equipo	Capacidad de trabajo en equipo
Habilidades interpersonales		
Capacidad para trabajar en un equipo interdisciplinario		
Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas		
Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad		
Habilidad de trabajar en un contexto internacional		
Compromiso ético		Lealtad, honestidad

PROYECTO TUNING	PROYECTO REFLEX	ACSUG
COMPETENCIAS SISTÉMICAS		
Capacidad para aplicar los conocimientos en la práctica		Conocimientos prácticos en su campo
Habilidades de investigación		
Capacidad de aprender	Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos	Capacidad para el aprendizaje
Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones		Adaptabilidad
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones	Creatividad
Liderazgo	Capacidad para hacer valer tu autoridad	Capacidad de liderazgo
	Capacidad para movilizar las capacidades de otros	
Conocimiento de culturas y costumbres de otros países		
Habilidad para trabajar de forma autónoma		Capacidad de trabajo independiente
Diseño y gestión de proyectos		
Iniciativa y espíritu emprendedor		Iniciativa
Preocupación por la calidad		
Motivación de logro		Motivación
	Capacidad para rendir bajo presión	Capacidad de trabajo bajo presión
	Capacidad para redactar informes o documentos	
	Capacidad para presentar en público productos, ideas o informes	
	Capacidad para negociar de forma eficaz	
	Capacidad para detectar nuevas oportunidades	
	Conocimientos de otras áreas o disciplinas	
	Capacidad para hacerte entender	
		Capacidad de asumir responsabilidades

Fuente: elaboración propia a partir de ACSUG (2014), Allen y Van der Velden (2007) y González y Wagenaar (2003).

Las competencias genéricas presentadas revelan la importancia que tienen ciertas características o atributos individuales en la empleabilidad de la juventud. En otras palabras, la inserción laboral de nuestros jóvenes no viene dada solo por la capacidad que los futuros trabajadores demuestren al adaptarse a las demandas del mundo del trabajo, sino también por la posibilidad de que los empleadores puedan albergar una imagen más completa del trabajador

a la hora de contratarlo, en cuyo recorrido puede desempeñar un papel decisivo la participación en educación no formal.

En tal escenario de contratación, las experiencias de educación no formal son valoradas por los empleadores al mostrar las aptitudes del candidato que ‘está en continuo movimiento’; esto es, en disposición permanente de seguir aprendiendo. Existen claras evidencias de que el mercado laboral se está decantando por aquellos que son capaces de gestionar lo inesperado, trabajar independientemente y en grupo, ser sociables, responsables y capaces de tomar la iniciativa (Khasanzyanova, 2017). A la importancia de la educación no formal para la empleabilidad de la juventud trataremos de dar respuesta en el capítulo siguiente.





## CAPÍTULO 5





## **CAPÍTULO 5. LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN NO FORMAL Y LA EMPLEABILIDAD DE LA JUVENTUD**

### **5.1 EDUCACIÓN NO FORMAL Y EMPLEABILIDAD ¿ES UNA RELACIÓN INEQUÍVOCA?**

Estamos ante un universo económico y social en el que la mayoría de los supuestos y principios que antes caracterizaban y daban por sentado el empleo se han desmoronado íntegramente. En la época actual, la masificación de la educación superior, los procesos de desregulación del mercado de trabajo, junto a la globalización y la última recesión económica han derivado en una ‘nueva normalidad’ en la que la juventud se enfrenta al empleo con las únicas garantías de la incertidumbre y la precariedad sostenida (Berry & McDaniel, 2020; Furlong, 2009; Kalleberg, 2009; Mok & Neubauer, 2016).

En comparación con épocas precedentes, el mercado de trabajo actual ha pasado a convertirse en un lugar de ‘competencia posicional’ en el que los jóvenes se confrontan ante un limitado número de puestos de trabajo disponibles (Brown, Hesketh, & Williams, 2003; Brown & Hesketh, 2004). Y es que cada día son más las personas que acceden al mercado de trabajo con credenciales educativas similares y una limitada experiencia profesional (Brown & Hesketh, 2004; Nuijten, Poell, & Alfes, 2017; Pastore, 2015; Roulin & Bangerter, 2013a, 2013b). Se trata de una competencia “en la que no todos pueden ganar, incluso si todos los candidatos están igual de bien calificados, porque siempre habrá muchos más solicitantes que oportunidades de trabajo<sup>121</sup>” (Brown & Hesketh, 2004, p. 7). Habida cuenta de la escasez de ocupaciones disponibles, los empleadores han pasado a centrar su atención en la selección de los candidatos idóneos mediante la aplicación de criterios de suma exigencia y un nivel crítico de revisión de los méritos de los solicitantes (Nuijten et al., 2017).

Por tales vicisitudes, las generaciones jóvenes se han situado en una posición en la que no solo tienen que hacer frente a un alto riesgo de desempleo e inseguridad laboral, sino también

---

<sup>121</sup> Traducción propia.

a un mercado de trabajo selectivo en el que estar en disposición solamente de elevadas cualificaciones ha dejado de avalar la estabilidad y la movilidad laboral (Brown et al., 2003; Brown & Hesketh, 2004; Roulin & Bangerter, 2013a, 2013b). La realidad es que, mientras en el pasado la titulación obtenida –especialmente la educación superior– habría concedido de manera inmediata la inserción laboral, en la actualidad la escasez de ocupaciones disponibles junto con el excedente de egresados que acceden al mercado laboral ha suscitado un proceso de inflación y devaluación de las cualificaciones formales, dejando de ser un patrón de ventaja en un mercado laboral altamente competitivo (Roulin & Bangerter, 2013a; Tomlinson, 2008). Desde luego, ello supone un desafío para las instituciones formativas que deben conjugar la empleabilidad desde ópticas “que sepan combinar la lógica académica de lo que es posible disponer en las aulas y laboratorios de cada contexto con las perspectivas o percepciones que, extramuros, condicionan la validez de las cualificaciones otorgadas al final de los estudios” (Santos Rego, 2014, p. 21).

En las circunstancias actuales, en menoscabo de las titulaciones de grado superior que pasan a ser percibidas como un requisito mínimo de entrada para la ocupación, los empleadores cada vez valoran más las competencias genéricas y de carácter social de los jóvenes (*soft skills*, *transferable skills* o *employability skills*) en vista de sus apreciables beneficios en el rendimiento empresarial, la efectividad en equipos de trabajo diversos y el impulso de la innovación (Andrews & Higson, 2008; Blair & Deming, 2020; Deming, 2017; Deming & Khan, 2018; Manpower Group, 2018; Merino, 2007; Roulin & Bangerter, 2013a; Santos Rego et al., 2020; Sianesi & Van Reenen, 2003; World Economic Forum, 2018). Así pues, no cabe duda de que en el mundo laboral del siglo XXI “quién eres” importa tanto como “qué sabes” (Brown & Hesketh, 2004).

Como resultado, a los efectos de fortalecer su posicionamiento laboral, los jóvenes deben aplicarse a en profundos y constantes procesos de expansión de su *capital personal*, que incluye el conjunto de sus cualificaciones, experiencias profesionales, actividades de aprendizaje (no formales e informales), competencias genéricas o sociales, atributos individuales y/o rasgos de personalidad (Brown & Hesketh, 2004). Es más, han de afanarse en la tarea de establecer, a través de distintos canales formativos, una red de contactos personales que sea promotora de su inserción y ascenso posicional en esferas laborales (Coleman, 1988; Granovetter, 1973; Putnam, 2000).

Es en tal coyuntura donde resulta de gran importancia tanto la estructuración social de acciones de educación no formal, a fin de lograr procesos de desarrollo individuales, comunitarios y profesionales, como el despliegue de procesos metodológicos inmiscuidos en procesos educativos formales –como la educación superior– que, en conexión con el entorno comunitario, terminen por marcar diferencias en la empleabilidad (Santos Rego, 2014). De hecho, debido a los múltiples cambios sucedidos en torno al mercado laboral, en los sistemas educativos y de formación han surgido filosofías centradas en una visión más democrática y equitativa del aprendizaje, pensando en que los educandos aumenten su motivación y compromiso, construyan de manera activa su conocimiento, cooperen con los iguales y sean capaces de autodirigirse en su proceso de enseñanza-aprendizaje adquiriendo habilidades de notorio impacto para su vida personal y laboral (Huq & Gilbert, 2013; Weimer, 2002). No está de más recordar, en relación con esta última visión de la educación, la pertinencia de metodologías como el aprendizaje-servicio, de cuya vertebración académica y comunitaria se derivan amplios beneficios en el desempeño académico y profesional de los egresados (Santos Rego, Lorenzo, & Mella, 2016).

Ahora bien, como veníamos diciendo, en una situación laboral en la que varios sujetos cuentan con la misma cualificación para acceder al puesto de trabajo, los empleadores necesitan, cada vez más, de indicadores complementarios que faciliten sus inferencias durante los procesos de selección de personal. En este contexto, la participación en educación no formal como parte de la ‘economía de la experiencia’<sup>122</sup> se constituye como una apreciable estrategia de mejora de la empleabilidad de la juventud en un mundo laboral extraordinariamente selectivo (Brown & Hesketh, 2004; Roulin & Bangerter, 2013a, 2013b; Tomlinson, 2008). Especialmente, la participación de los jóvenes en acciones de educación no formal –a través de actividades extracurriculares, de ocio y deportivas, movilidad, emprendimiento social, prácticas profesionales, voluntariado, organizaciones juveniles, entre otras– además de promover la inclusión social y laboral de los implicados, puede ser un recurso de gran utilidad a la hora de compensar la limitada experiencia profesional y ayudar a demostrar un rango de competencias que, de otra forma, no serían visibles durante los procesos de contratación (Brown & Hesketh,

---

<sup>122</sup> Brown y Hesketh (2004) a través del término ‘economía de la experiencia’ subrayan la importancia de capitalizar en el mercado de trabajo contemporáneo, las actividades de carácter extracurricular que permitan demostrar el rango de competencias que los empleadores valoran durante los procesos de contratación.

2004; Nemanick & Clark, 2002; Purcell et al., 2012; Souto-Otero, Ulicna, Shaepkens, & Bognar, 2012; Stuart, Lido, Morgan, Solomon, & May, 2011).

De manera precisa, el involucramiento en acciones de educación no formal como ‘estrategia de distinción’ en un mundo laboral altamente competitivo refuerza la empleabilidad individual<sup>123</sup> a través de tres (3) cauces fundamentales:

1) *Mejora del capital humano y social*: la implicación en actividades de educación no formal, en términos de capital humano, puede derivar en el desarrollo de competencias genéricas y/o transversales (*soft skills*) que son valoradas durante los procesos de contratación, e incluso potenciar el acceso a experiencias útiles para el desempeño de futuras ocupaciones gracias a la vinculación con contextos de trabajo específicos. Por su parte, en materia de capital social, la implicación en educación no formal facilita y refuerza la constitución de una red de contactos que pueden ayudar en asuntos de empleo. Asimismo, de modo global, se ha demostrado que el involucramiento en la educación no formal contribuye al desarrollo personal, profesional y social en aspectos como: el rendimiento académico, la inclusión social, el ocio, el compromiso cívico y comunitario, el diálogo intercultural, el bienestar social, actitudes positivas hacia el trabajo, el altruismo, la confianza, la autoestima, la salud física y mental, el liderazgo o la motivación, entre otros.

2) *Gestión de la carrera profesional*: la educación no formal como ‘opción estratégica’ de empleabilidad da cuenta de jóvenes con una elevada conciencia de su ‘identidad profesional’, esto es, que son capaces de identificar y movilizar los recursos disponibles con el objetivo de gestionar su carrera hacia futuras oportunidades de mejora del empleo. Por otra parte, la implicación en educación no formal incrementa las competencias de autogestión de la carrera toda vez que permite priorizar opciones profesionales entre distintas alternativas, así como aumentar la autoconfianza en el mundo laboral. A su vez, tales contribuciones se asocian con la potenciación de una personalidad proactiva e informan de una mayor resiliencia por parte de los implicados, esto es, optimizan su capacidad para adaptarse y afrontar las adversidades ante entornos laborales turbulentos.

---

<sup>123</sup> Como se ha visto anteriormente, el sujeto solo puede mejorar su empleabilidad individual que depende de su capital humano y social, gestión de la carrera y atributos individuales. Ello, deja de lado los factores contextuales o externos que dependen de factores institucionales y laborales como la disponibilidad de puestos de trabajo en un contexto geográfico particular (véase, por ejemplo, McQuaid & Lindsay, 2005).

3) *Efecto de señalización*: en los procesos de selección de personal, la oportuna justificación de la participación en actividades de educación no formal puede ser interpretada como ‘señal’ de un perfil de personalidad que es apreciado por los empleadores. Así pues, la mención de la participación en el currículum vitae o en la entrevista de trabajo puede informar al empleador de que el candidato está en posesión de competencias y atributos interpersonales, o incluso de contactos personales que son de relevancia para el puesto de trabajo o la organización. Como resultado, la educación no formal puede volverse crucial en el acceso al mundo laboral, toda vez que permite obtener una ‘ventaja posicional’ sobre el resto de los candidatos para una misma ocupación.

A continuación, procedemos a estudiar pormenorizadamente los cauces a través de los que la educación no formal puede mejorar significativamente la empleabilidad de la juventud. En este caso, nuestro foco de estudio está orientado a las actividades extracurriculares, las organizaciones juveniles y el voluntariado. Las acciones de movilidad y de emprendimiento social –por ser el objeto de estudio de este trabajo– se abordan, de manera expresa, en los subsiguientes epígrafes de esta investigación.

#### **5.1.1 La educación no formal como estrategia de mejora del capital humano y social**

En un mercado de trabajo eminentemente competitivo, los jóvenes deben estar en disposición de un rango de competencias y aptitudes sociales que son demandadas por los empleadores, así como ajustarse a los requisitos laborales impuestos por la organización a través de una serie de elementos básicos: las cualificaciones obtenidas, las experiencias relacionadas con el trabajo y otras experiencias de aprendizaje, caso de la participación en educación no formal (Cole, Feild, Giles, & Harris, 2009; Cole, Rubin, Feild, & Giles, 2007; Nemanick & Clark, 2002; Roulin & Bangerter 2013a, 2013b). A tal efecto, se espera que la implicación en actividades de educación no formal se torne una ‘estrategia de distinción’ entre múltiples candidatos, incrementando las posibilidades de ser contratado (Brown & Hesketh, 2004; Roulin & Bangerter, 2013a, 2013b; Tomlinson, 2008).

En esta línea, la participación en educación no formal se entiende como una inversión en *capital humano* (Becker, 1962, 1994) a través de la cual el sujeto aspira a desarrollar competencias y capacidades que son ampliamente valoradas por el mundo laboral, así como obtener un aprendizaje experiencial de provecho para el desempeño de una futura ocupación.

Como resultado, la educación no formal –al lado de la formal– puede constituir una estrategia de inversión clave para la inserción laboral en el mercado de trabajo del s. XXI ya que permite incrementar los retornos laborales de la juventud.

Hasta el momento, los hallazgos disponibles coinciden en el impacto positivo de la educación no formal en cuanto al desarrollo de competencias genéricas o *soft skills* que, en correspondencia con las demandas de los empleadores, refuerzan las opciones individuales de acceder y mantener el empleo (véase Birdwell & Wybron, 2014; Buckley & Lee, 2018; Clark, Marsden, Whyatt, Thompson, & Walker, 2015; Confederación de Centros Juveniles Don Bosco de España, 2015; Khasanzyanova, 2017; Larson, Hansen, & Moneta, 2006; Rubin, Bommer, & Baldwin, 2002; Santos Rego, 2015; Saz-Gil, 2013; Souto-Otero, 2016). Si bien los estudios muestran un gran abanico de competencias que son desarrolladas en los procesos de aprendizaje no formal, es posible discernir aspectos comunes. Es el caso de las competencias de trabajo en equipo, habilidades comunicativas, iniciativa o liderazgo (véase Tabla 12).

**Tabla 12**

*Competencias genéricas desarrolladas a través de procesos de educación no formal*

ESTUDIO	ÁREA DE INVESTIGACIÓN	COMPETENCIAS GENÉRICAS MÁS DESARROLLADAS
BIRDWELL & WYBRON (2014)	Actividades juveniles (Scouts)	Trabajo en equipo Resolución de problemas Liderazgo Autoconfianza Habilidades sociales Independencia Responsabilidad Compromiso
BUCKLEY & LEE (2018)	Actividades extracurriculares	Autoconfianza Trabajo en equipo Resolución de problemas Habilidades comunicativas
CLARK ET AL. (2015)	Actividades extracurriculares (deportivas, organizaciones sociales, prácticas, artes y música)	Habilidades interpersonales Habilidades comunicativas Autoconfianza Toma de decisiones Liderazgo Creatividad e iniciativa Gestión del tiempo Resolución de problemas Habilidades de planificación y de análisis



ESTUDIO	ÁREA DE INVESTIGACIÓN	COMPETENCIAS GENÉRICAS MÁS DESARROLLADAS
CONFEDERACIÓN DE CENTROS JUVENILES DON BOSCO DE ESPAÑA (2015)	Voluntariado	Optimismo y entusiasmo Trabajo en equipo Capacidad de aprendizaje Comunicación Análisis y resolución de problemas Organización y planificación Tacto y prudencia Iniciativa y autonomía Flexibilidad y capacidad de adaptación al cambio
KHASANZYANOVA (2017)	Voluntariado	Paciencia Escucha Apertura mental Habilidades comunicativas Trabajo en equipo Gestión de proyectos
LARSON ET AL. (2006)	Actividades juveniles (deportivas, organizaciones académicas y juveniles, acciones comunitarias)	Iniciativa Gestión emocional Trabajo en equipo
RUBIN ET AL. (2002)	Actividades extracurriculares	Habilidades comunicativas Iniciativa Toma de decisiones Trabajo en equipo
SANTOS REGO (2015)	Movilidad Emprendimiento social Voluntariado	Capacidad de trabajo en equipo Habilidades interpersonales Capacidad para asumir responsabilidades Capacidad de adaptación Compromiso ético
SAZ-GIL (2013)	Voluntariado	Habilidades interpersonales Capacidad de organización y planificación Creatividad Liderazgo Autoconocimiento e inteligencia emocional Aprendizaje de idiomas Capacidad de adaptación y resolución de conflictos
SOUTO-OTERO (2016)	Organizaciones juveniles	Habilidades comunicativas Adaptabilidad y flexibilidad Trabajo en equipo Habilidades interculturales Autoconfianza Habilidades organizativas Toma de decisiones Resolución de problemas Habilidades de gestión de la carrera Liderazgo Inteligencia emocional Integridad Creatividad Emprendimiento

Fuente: elaboración propia.

Como resultado, podría decirse que el desarrollo de competencias genéricas a través de la educación no formal es un fenómeno bien consensuado por el corpus científico. Así las cosas, conviene mencionar otras revisiones de alcance teórico y empírico que, van más allá, dando cuenta de su impacto en el desarrollo personal, social y profesional de la juventud.

En lo que concierne al desarrollo personal de los jóvenes, se sostiene que las actividades extracurriculares tienen un efecto positivo e indirecto sobre el rendimiento académico gracias a los beneficios sociales asociados a la participación (Eccles, Barber, Stone, & Hunt, 2003; Seow & Pan, 2014). En este sentido, rendimiento académico y participación en aprendizaje no formal se retroalimentan de manera positiva en el desarrollo educativo del educando. Al respecto, se ha concluido que un elevado rendimiento académico combinado con la participación en actividades extracurriculares se torna un enfoque de distinción de suma magnitud en la entrada al mercado laboral de la juventud (Pinto & Ramalheira, 2017). Es más, la participación constante en este tipo de experiencias durante la adolescencia se asocia con un elevado nivel educativo durante la edad adulta, lo que aumenta –de manera relativa– las posibilidades de empleo (Mahoney, Cairns, & Farmer, 2003).

Por otro lado, la participación en acciones de educación no formal configura un ambiente propicio para la asunción y experimentación de roles, así como para el alcance de comportamientos e ideas comunes, pudiendo dar lugar a un sustancial incremento en la motivación y el liderazgo de los jóvenes (Watts & Caldwell, 2008). En la misma medida, favorece la identificación y reflexión sobre la propia identidad al tiempo que da cabida a la construcción de relaciones interpersonales con grupos de iguales en el culmen de procesos y objetivos compartidos (Eccles et al., 2003; Madjar & Cohen-Malayev, 2013).

Más aún, la implicación en estos procesos de aprendizaje contribuye a dar forma a la competencia intercultural, en gran parte, gracias al contacto con personas de orígenes socioeconómicos y culturales diversos (Cheng & Zhao, 2006). Adicionalmente, tales acciones son fuente de aprendizaje, de ocio juvenil, de reducción del estrés, de mejora de la salud física y mental, de aumento de la afinidad institucional, así como de facilitación de nuevos desafíos y oportunidades, en el objetivo de que los jóvenes asuman procesos de razonamiento y experimentación como parte integral de su desarrollo a lo largo de la vida (Buckley & Lee, 2018; Holdsworth, 2010; Thompson, Clark, Walker, & Whyatt, 2013).

En clave social, el aprendizaje no formal supone un incentivo en el impulso de la solidaridad, la empatía, el entendimiento mutuo, el compromiso y/o inclusión en el eje comunitario (Buckley & Lee, 2018; Confederación de Centros Juveniles Don Bosco de España, 2015; Eccles et al., 2003; Khasanzyanova, 2017; Thompson et al., 2013). Ello se complementa con sus beneficios profesionales de larga duración, que van desde el incremento del prestigio profesional y la satisfacción personal y laboral, hasta la ampliación de las perspectivas profesionales en el curso de ‘carreras sin límites’ (Kim & Bastedo, 2017; Strapp & Farr, 2010; Stuart et al., 2011).

Por supuesto, una de las contribuciones más señaladas por parte de los implicados en educación no formal son las oportunidades que ofrece de acceso a ‘experiencias de vida’ que pueden ser beneficiosas para el desempeño laboral e incluso estar directamente asociadas a la ocupación que se desea ejercer en el futuro (Confederación de Centros Juveniles Don Bosco de España, 2015; Holdsworth, 2010; Khasanzyanova, 2017; Merino, 2007; Santos Rego, 2015; Souto-Otero et al., 2012). En consecuencia, la educación no formal se consolida como una estrategia óptima para el fortalecimiento del capital humano de los jóvenes y para la agilización de su entrada al mercado de trabajo, especialmente de aquellos que carecen de experiencia profesional (Khasanzyanova, 2017).

A propósito del *capital social* (Coleman, 1988; Putnam, 2000), son varios los trabajos que coinciden en que las actividades de educación no formal dispensan el desarrollo de vínculos sociales y contactos valiosos en el binomio del apoyo personal y la progresión profesional. Precisamente, a través de estas experiencias, los jóvenes construyen redes personales y se embarcan en la misión de ‘hacer nuevos amigos’ cuyos beneficios van desde la mejora del rendimiento académico, hasta el apoyo emocional en situaciones difíciles (Buckley & Lee, 2018; Stuart et al., 2011). Huelga decir que las actividades de educación no formal son una excelente vía de socialización juvenil (Eccles et al., 2003). Por su parte, en términos de desarrollo profesional, se ha demostrado que la educación no formal permite establecer redes de contactos personales que, con el paso del tiempo, adquieren gran importancia en el acceso a información sobre puestos de trabajo, en la inserción laboral y en la progresión profesional a lo largo de la carrera (Hirst, 2001; Souto-Otero, 2016; Souto-Otero et al., 2012; Stuart et al., 2011). Esta última cuestión conecta, de manera directa, con la tesis de Granovetter (1973) quien declara el gran impacto de los ‘lazos débiles’ (*weak ties*) como amigos o compañeros, en el acceso y mantenimiento del empleo.

Llegados a este punto, es claro que el capital humano y social potenciado a través de experiencias de aprendizaje no formal puede afianzar, en mayor o menor medida, la empleabilidad de la juventud. No obstante, este análisis no debe verse aislado de los múltiples condicionantes sociales y económicos que acaban por impedir la participación de los jóvenes en tales experiencias. Entre ellos, cabe citar la motivación (Hirst, 2001; Paine, McKay, & Moro, 2013; Watts & Caldwell, 2008); la edad, la clase social y el género (Souto-Otero & Shields, 2016; Strauß, 2008); y/o el nivel socioeconómico, los recursos financieros y el apoyo familiar (Holloway & Pilmott-Wilson, 2014; Purcell et al., 2012). De esta suerte, podríamos afirmar sin apenas temor a equivocarnos, que capital humano y social son dos predictores fundamentales de participación en el aprendizaje a lo largo de la vida (Knipprath & De Rick, 2015).

### **5.1.2 La educación no formal como estrategia de gestión de la carrera**

En la esfera laboral, la implicación en acciones de educación no formal, en tanto que ‘estrategia posicional’ (Brown & Hesketh, 2004), pone de manifiesto la importancia que los jóvenes disponen sobre la autogestión de la carrera ante circunstancias profesionales de intrincada resolución profesional (Eby et al., 2003; Bridgstock, 2009).

La cuestión de la autogestión de la empleabilidad se pone de relieve en distintos estudios que dejan patente la intención de los jóvenes de invertir su tiempo en experiencias de aprendizaje que potencien, en algún sentido, su desarrollo personal y profesional. Ciertamente, lo que los jóvenes defienden es que la participación en actividades de educación no formal puede ayudarles a adquirir competencias demandadas por los empleadores, así como demostrar un rango de atributos y valores que acaban por convertirse en un ‘valor añadido’ en respuesta a sólidas presiones laborales (véase Clark et al., 2015; Holdsworth, 2010; Purcell et al., 2012; Roulin & Bangerter, 2013a, 2013b; Souto-Otero & Shields, 2016; Tomlinson, 2007, 2008).

Desde este eje discursivo, no cabe duda de que los jóvenes que deciden involucrarse en procesos de aprendizaje no formal para la mejora de su empleabilidad gozan de una tangible ‘identidad profesional’ (Fugate et al., 2004). Y es que ello denota que son capaces de gestionar su carrera mediante procesos de reflexión personal y de toma de decisiones en los que tienen presentes las oportunidades y barreras profesionales que ofrece el entorno circundante (Bridgstock, 2009; Fugate et al., 2004). No obstante, en esta dialéctica, conviene no ignorar las fuerzas económicas y políticas que, desde una narrativa de responsabilidad individual, empujan

a los individuos a aumentar su capital humano y social a fin de ‘no quedarse atrás’ en asuntos de empleo (Du-Bois Reymond, 2004; Tomlinson, 2007, 2008). De hecho, tales proclamas construyen junto con las experiencias previas, los valores y motivos personales, una narrativa identitaria que termina por articular la carrera profesional (véase Fugate et al., 2004).

Ahora bien, la implicación en educación no formal –al margen de ser un mero resultado de procesos de autogestión profesional– también coadyuva al desenvolvimiento de la autogestión de la carrera de los jóvenes. La idea principal es que estas experiencias hacen que el joven se sitúe y se oriente dentro de un entorno específico, lo que redundará en una visualización de posibles itinerarios de inserción laboral (Khasanzyanova, 2017).

En la misma medida, la educación no formal puede tener un impacto positivo en el capital psicológico de la juventud gracias a logros en la mejora de su autoconfianza, autoestima o inteligencia emocional (Buckley & Lee, 2018; Chia, 2005; Feldman & Matjasko, 2005; Thompson et al., 2003). El interés de estas variables no es otro, en el marco de la gestión de la carrera, que su vinculación explícita con resultados favorables en el mercado laboral (Keenan, 2011). Especialmente, el capital psicológico promovido a través de procesos no formales lleva a la potenciación de jóvenes con personalidades proactivas, o lo que es lo mismo, que sean capaces de actuar y desafiar la situación actual profesional en lugar de embarcarse en procesos pasivos de sometimiento de tales circunstancias (Seibert, Kraimer, & Crant, 2001). Aún más, la educación no formal incrementa la resiliencia de las generaciones jóvenes, mejorando sustancialmente su capacidad para adaptarse a entornos laborales turbulentos y desfavorables para la progresión profesional (Souto-Otero, 2016).

De todos modos, conviene tener presente que una gran parte de la población juvenil no se compromete en estas acciones con fines de empleabilidad. Y es que es frecuente encontrar menciones de su implicación, de manera exclusiva, por razones personales y sociales con motivos que apuntan a la pasión por lo que hacen, la necesidad de contribuir a la comunidad, ganar confianza social, promover el bienestar social, o la oportunidad de adscribirse a nuevos desafíos y oportunidades (Buckley & Lee, 2018; Holdsworth, 2010; Roulin & Bangerter, 2013a; Stuart et al., 2011; Thompson et al., 2013). En definitiva, se trata de un perfil de joven comprometido socialmente que deja de lado la consideración instrumental de la educación no formal como factor de distinción en el mercado de trabajo contemporáneo (Roulin & Bangerter, 2013a, 2013b).

### **5.1.3 La educación no formal como efecto de señalización en los procesos de contratación**

En una situación de crecimiento exponencial de las demandas laborales, la oportuna justificación de méritos durante los procesos de contratación condiciona, de manera emergente, las opciones de empleabilidad de la juventud (Cole et al., 2009). Y es que los patrones de selección laboral del mercado de trabajo contemporáneo siguen teniendo como base el análisis del currículum vitae toda vez que, como carta de presentación y punto de partida del proceso de contratación, permite dilucidar de manera rápida y precisa la correspondencia del sujeto con los requisitos ocupacionales demandados por las organizaciones (Breugh, 2009; Nemanick & Clark, 2002). Precisamente, el currículum vitae facilita a los empleadores una ‘observación subjetiva’ sobre el potencial del candidato respecto de los conocimientos, habilidades y actitudes que son estimados como indispensables para el desempeño efectivo de una determinada ocupación (Cole et al., 2009).

De manera específica, los responsables de la contratación hacen uso de tres categorías del currículum vitae a la hora de proceder con la toma de decisiones: las cualificaciones académicas, la experiencia profesional y la participación en actividades de educación no formal o de índole extracurricular (Brown & Champion, 1994; Cole et al., 2007). Sobre la base de esta información biográfica, los empleadores realizan atribuciones e inferencias sobre las posibles motivaciones, competencias y atributos de personalidad del candidato, sirviendo de indicador posterior para la evaluación y comparación entre múltiples solicitantes para un mismo puesto (Brown & Champion, 1994; Cole et al., 2007, 2009; Nuijten et al., 2017). De hecho, investigaciones empíricas han revelado que la utilización de la información biográfica es una herramienta válida y fiable durante los procesos de selección, pues posibilita la realización de predicciones en cuanto al rendimiento y rotación laboral (Breugh, 2009).

En el escenario laboral actual en el que es más que sustancial el número de sujetos que están en disposición de las mismas cualificaciones y de escasa experiencia profesional, se espera que la educación no formal termine por ‘marcar la diferencia’ en los procesos de selección de personal (Brown & Hesketh, 2004; Nemanick & Clark, 2002; Roulin & Bangerter, 2013a, 2013b). La tesis principal es que la participación en educación no formal puede ser interpretada como ‘señal’ de un perfil de personalidad (Spence, 1973) que es valorado en función del sistema de creencias y teorías implícitas de los empleadores (Bailly, 2008; Cai,



2013), lo que incrementaría sustantivamente las oportunidades de empleo de la juventud (Bangerter, Roulin, & König, 2012; Cole et al., 2009; Roulin & Bangerter 2013a, 2013b).

Sin duda, la literatura ofrece datos suficientes como para confirmar el potencial de la participación en educación no formal en términos de ‘patrón de ventaja competitiva’ en el mercado de trabajo del s. XXI (Brown & Hesketh, 2004). Para comenzar, el clásico estudio de Brown y Campion (1994) puso de manifiesto que los procesos de selección se realizan sobre la base de inferencias sobre las habilidades del sujeto atendiendo a las cualificaciones y actividades que el candidato incorpora en su currículum vitae. Así, mientras que el buen desempeño académico y las cualificaciones formales se relacionan con amplias competencias básicas (en matemáticas, lengua etc.), la participación en acciones de educación no formal se vincula con competencias genéricas fundamentales para el desempeño profesional como el liderazgo. Este asunto es respaldado por otros estudios para los que la incorporación en el currículum vitae de un nivel elevado de cualificación y la participación en actividades de educación no formal, incrementan sustantivamente las posibilidades de ser empleado (Cole et al., 2007).

Por otra parte, el estudio de Nuijten et al. (2017) llama la atención sobre el hecho de que, en relación con la selección de personal, los empleadores valoran de manera significativa –aún por encima del rendimiento académico– aspectos como el ajuste a la organización, la personalidad, la motivación, las competencias sociales, las referencias o contactos personales, el uso de las redes sociales, o las primeras impresiones durante la entrevista a través de la evaluación del vestuario, el saludo, el contacto visual o la comunicación no verbal. Por añadidura, en este mismo estudio, se sostiene que la participación en actividades de educación no formal ejerce una influencia positiva en la empleabilidad, toda vez que da cuenta de un candidato con capital humano y social óptimo para el desempeño del puesto de trabajo. En sintonía con estos hallazgos, Tchibozo (2007) encuentra diferencias estadísticamente significativas entre la participación en educación no formal y los procesos de transición al mercado de trabajo. Esta última cuestión también es apoyada por el estudio de Merino (2007), que arroja claros resultados en la dirección de que la participación en educación no formal permite encontrar más fácilmente puestos de trabajo que se correspondan con las cualificaciones obtenidas.



De ello puede inferirse que los empleadores, durante los procesos de contratación, realizan inferencias considerando su sistema de creencias y teorías implícitas sobre las cualidades que disponen los jóvenes que se embarcan en la empresa de participar en actividades de carácter comunitario y social. Por ejemplo, Cole, Feild, & Giles (2003) detecta que los jóvenes que se implican en acciones de voluntariado o en organizaciones juveniles son percibidos como personas abiertas y sociables, siendo ambos rasgos de personalidad valorados en el mercado de trabajo por ser buenos predictores del rendimiento laboral. De ahí que la mención de la participación en educación no formal en el currículum vitae o durante la entrevista de trabajo sea un asunto de apreciable importancia, pues brinda a las compañías una ‘imagen completa y profunda’ del potencial candidato y sus posibilidades de ajuste a la organización (Nuijten et al., 2017).

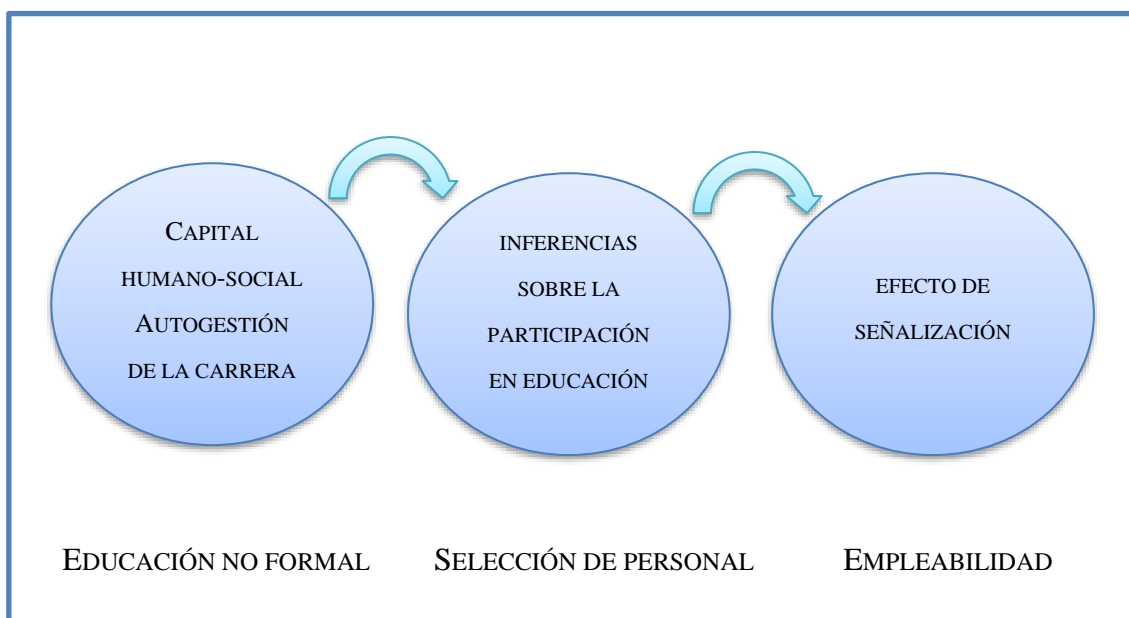
En la misma línea, son varias las evidencias que, en términos de empleabilidad, destacan la evaluación positiva de los jóvenes que cuentan con un elevado historial de participación en actividades de educación no formal (Cole et al., 2007; Rubin et al., 2002), llegando incluso a recibir un número mayor de solicitudes de ofertas de empleo en comparación con los jóvenes que no participan en estas acciones (Chia, 2005). Aún más, varias investigaciones apuntan que el mercado de trabajo valora de manera diferencial a los jóvenes que participan en educación no formal a través de la ostentación de posiciones de responsabilidad (en figuras como coordinador, director, representante estudiantil, entre otras). En estos casos, el desempeño de funciones de responsabilidad significa para los empleadores que los candidatos están en disposición de asumir roles de liderazgo o de trabajo en equipo que, en buena medida, son relevantes para el ejercicio profesional (Brown & Campion, 1994; Cole et al., 2007; Nemanick & Clark, 2002; Purcell et al., 2012; Rubin et al., 2002). Ahora bien, en un análisis coherente de la educación no formal para la empleabilidad, deben contemplarse otra serie de variables como el grado de participación, el tipo de implicación, la duración y el contexto en el que se desarrolla la acción formativa toda vez que los efectos en el empleo podrían ser sustancialmente distintos (Tchibozo, 2007).

En términos generales, las evidencias presentadas parecen orientarse en idéntica dirección: la del potencial estratégico de la educación no formal para la empleabilidad de la juventud. En concreto, la implicación de los jóvenes en acciones de educación no formal termina por mostrar el rango de competencias y atributos individuales que son demandados en términos de

ocupación, incrementando la ‘ventaja posicional’ de estos candidatos ante circunstancias laborales turbulentas (véase Figura 19).

**Figura 19**

*Influencia de la participación en educación no formal en la empleabilidad de la juventud*



Fuente: elaboración propia.

No obstante, el valor que el empleador le conceda a las experiencias de educación no formal depende, asimismo, de los factores contextuales, de cómo los jóvenes sean capaces de ajustar tales ‘experiencias de vida’ a las características del puesto de trabajo, su habilidad para presentarlas correctamente, su ajuste a los perfiles de competencia demandados por los empleadores, así como la pertinencia de tales acciones ante el sistema de creencias y teorías de los empleadores (Bailly, 2008; Brown & Hesketh, 2004; Cai, 2013). Desde luego, se trata de un potencial que debe ser objeto de consideración por parte de instituciones educativas y de formación. De lo que se trata es de promover el reconocimiento e integración de estas actividades en los planes de estudio, a fin de facilitar las transiciones al mundo del trabajo de la población joven (Tchibozo, 2007).

## 5.2 LOS PROGRAMAS DE MOVILIDAD Y LA EMPLEABILIDAD DE LA JUVENTUD

En los últimos tiempos, en un manifiesto contexto de internacionalización de las economías, son frecuentes las menciones políticas y académicas en favor de la movilidad como forma

ulterior de promoción del empleo entre las generaciones jóvenes (véase, Brandenburg, 2014, 2016; Crossman & Clarke, 2010; Di Pietro, 2015; Janson, Schomburg, & Teichler, 2009; Parey & Waldinger, 2011; Teichler, 2011; Trooboff, Vande Berg, & Rayman, 2008). Pero su utilidad en el universo social va más allá del mero impacto en la empleabilidad, sirviendo de medio idóneo para la construcción de una ciudadanía e identidad europea al tiempo que de refuerzo de la competencia intercultural en una sociedad conectada (Behrnd & Porzelt, 2012; Lorenzo, 2010; Rodríguez, Bustillo, & Mariel, 2011; Salisbury, An, & Pascarella, 2013). Su resultado es la proliferación de un lenguaje curricular, sobre todo entre esferas universitarias, que apela al “logro de competencias globales como señuelo de una aspiración a formar graduados, futuros profesionales, que respeten pero no estén constreñidos por normas y reglamentos de los estados-nación, ahora reducidos a un mero rol gerencial en la economía del conocimiento” (Santos Rego, 2014, p. 20).

Naturalmente, tales consideraciones sobre la movilidad se han visto favorecidas en plena entrada del nuevo milenio por ambiciosas reformas institucionales en el escenario europeo en cuyo marco de referencia y al amparo de la Declaración de Bolonia se ha creado el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), generando un espacio de convergencia de niveles y programas de estudio a escala universitaria (Lorenzo, 2010; Rivza & Teichler, 2007). Ahí, junto con la aspiración a una mayor sinergia comunitaria, “el gran encargo de la universidad del siglo XXI no es otro que el de establecer las condiciones de una nueva cultura del aprendizaje, de un aprendizaje constructor de autonomía y que ha de seguir a lo largo de la vida” (Santos Rego, 2005, p. 10). En este movimiento de apreciables expectativas hacia la movilidad, las nociones de ‘internacionalización’ y ‘globalización’<sup>124</sup> pasan a constituirse como fundamentos articuladores de la nueva estrategia europea, máxime en un momento en el que las relaciones entre educación y trabajo están bajo consideración (Teichler, 2011).

Ante la inducción de este discurso en el ideario de una sociedad del conocimiento, muchos jóvenes se han visto fascinados por la movilidad como senda de desarrollo personal y profesional (Santos Rego, 2014). Prueba de ello es el aumento en las tasas de participación juvenil de ‘programas marca’ de la Unión Europea como Erasmus, en el que la participación

---

<sup>124</sup> Con fines de clarificación conceptual, entendemos a la internacionalización como las relaciones forjadas entre las naciones y las culturas nacionales. Por el contrario, la globalización atiende a sistemas mundiales que están situados más allá del estado-nación, incluso contando con marcas culturales dominantes. La característica esencial de los nuevos sistemas mundiales es el contacto intenso entre personas y países a través de la compresión espacio-tiempo (Marginson, 2000).

no ha dejado de crecer durante las últimas décadas (Rodríguez et al., 2011). Cabe mencionar que el aumento en la participación en este programa también se ha visto acompañado de incrementos significativos en la financiación que ha llegado en algún momento a sobrepasar los 450 millones de euros (Souto-Otero, Huisman, Beerkens, De Wit, & Vujic, 2013). Sin embargo, el repunte en el flujo de estudiantes móviles también se ha hecho notar en las universidades que forman parte de la OCDE. De hecho, la atracción de alumnos de diversas partes del mundo se postula como uno de los ejes políticos de las instituciones de educación superior, a menudo, ofreciendo esta formación a un alto coste (Beine, Noël, & Ragot, 2014).

Ahora bien, sería ingenuo pensar que la movilidad en un escenario global no está condicionada por factores de expulsión y atracción (*pull and push factors*) de los jóvenes hacia territorios que ofrecen mejores oportunidades y calidad de vida. Dejar de lado esta consideración significa obviar la serie de estrategias que, de un tiempo a esta parte, están utilizando los países para atraer a un capital humano que sea cauce de ventaja competitiva en distintas áreas profesionales (Mahroum, 2000). Presentes como están las fuerzas que influyen la movilidad del capital humano entre las distintas regiones del mundo, en la literatura científica se observan dos enfoques contrapuestos. Desde la perspectiva de la *fuga de cerebros* (*brain drain*) el centro se dispone en la pérdida de capital humano, toda vez que la persona que realiza la movilidad puede decidir permanecer trabajando en el país de destino. Sin embargo, perspectivas más sofisticadas de la movilidad enfatizan un flujo bidireccional en el que las personas altamente calificadas regresan con capital humano y social de valor para el país de origen (*brain gain*) (Jonkers & Tijssen, 2008).

Puede afirmarse, pues, protagonismo de la movilidad internacional. Además, en tanto que parte integral de las políticas de internacionalización institucionales, se vuelve una estrategia clave para el desarrollo social y económico de los estados. Su interés se ha extendido entre administraciones y agentes públicos y privados ya que posibilita beneficios para la infraestructura nacional, una necesidad apremiante en países que precisan transitar de una economía de la eficiencia a otra orientada hacia la innovación (Perna, Orosz, Jumakulov, Kishkentayeva, & Ashirbekov, 2008). En tales términos, existen sólidas razones económicas, académicas, culturales y políticas que permiten argumentar a favor de la movilidad (Wiers-Jenssen, 2011).

Antes de proseguir conviene reparar en la definición de movilidad, sus modalidades y jerarquías de consideración en una sociedad del conocimiento. Una definición socorrida de la movilidad es aquella que la entiende como la acción de cruce de fronteras con el propósito de mejorar la capacitación en una determinada área –personal o profesional– y país de destino seleccionado (Teichler, 2017). Desde este prisma, la movilidad integra el conjunto de actividades formativas desarrolladas en otro país relacionadas con actividades de estudio, prácticas profesionales o la combinación de ambas (Van Mol, Caarls, & Souto-Otero, 2020).

Ahí cabe hacer otra distinción, y es la separación entre las acciones que conllevan la inmersión del sujeto durante la totalidad de uno o varios cursos de estudio en otro país (*degree-mobile* o *diploma-mobile*), frente a las que se embarca en tales períodos de formación (académica o profesional) por un tiempo relativamente corto como unos meses (*short-term mobile* o *temporarily mobile*). Obviamente, por su propia naturaleza, la lógica de la implicación en ambos tipos de movilidad es sustancialmente distinta. Por un lado, los jóvenes que deciden participar durante un proceso de capacitación largo en otro país tienden a pensar seriamente en quedarse, en la medida en que adquieren competencias que son valoradas en tales latitudes. Por otro lado, los jóvenes que son móviles temporalmente están más preocupados por su capacitación y creen que otros países pueden proporcionar un suplemento a su formación actual (Teichler, 2017). Dos categorías que, en sintonía, conectan con las perspectivas de *brain drain* y *brain gain* que ya hemos mencionado.

Pero en la movilidad también han de tenerse presentes sus jerarquías de consideración que terminan por determinar, con base en la respuesta individual ante factores institucionales, la implicación de la juventud en estos programas. Al respecto, es muy útil la diferenciación entre ‘movilidad vertical’, que corresponde al desplazamiento de una persona a un país o institución de destino que se considera superior en calidad a la de origen, y ‘movilidad horizontal’, que se refiere a los movimientos en los que la calidad académica de la institución y/o país de destino es más o menos equiparable a la del territorio de procedencia del sujeto (Teichler, 2017). Esta apreciación resalta la importancia del lugar al que viajan los jóvenes durante la movilidad, puesto que como ‘estructura de prestigio’, puede inducir resultados de empleo distintos (Van Mol et al., 2020).

La movilidad emerge, así, como un campo de investigación oportuno sobre el que desentrañar posibles itinerarios de inserción y desarrollo juvenil, máxime cuando las presiones

hacia los sistemas educativos y de formación se han agudizado sobremanera (Suleman, 2018). Pero ¿cuáles son los beneficios que dispone la movilidad internacional en el desarrollo de los jóvenes? Y, aún más, ¿cuál es su impacto específico en la empleabilidad? A ese análisis prestaremos ahora nuestra atención.

*Efectos de la movilidad internacional sobre el capital humano y social de la juventud*

La movilidad internacional constituye una inversión en *capital humano* por parte de la juventud ya que, en torno a ella, competencias genéricas y específicas se optimizan (Dolga, Filipescu, Popescu-Mitroi, & Mazilescu, 2015; Staniscia, Deravignone, González-Martín, & Pumares, 2019; Van Mol, 2017). En este sentido, la participación en acciones de movilidad se asocia con habilidades que, generalmente, suponen una mejora en el desempeño social y laboral de la persona (Petzold, 2017).

De manera especial, la movilidad internacional incide en el desarrollo del ‘capital humano transnacional’ referido al rango de conocimientos y competencias que permiten que la persona sea capaz de actuar de manera efectiva en distintos campos de la vida al margen de los establecidos en el estado-nación individual (Gerhards & Hans, 2013). Por su parte, Munk (2009) define a esta dimensión como ‘capital informacional’, esto es, el capital adquirido en un entorno extranjero, que podría ser considerado por algunos países como superior o de mayor prestigio en comparación con el mismo capital obtenido en el entorno nacional. En estos términos, el capital obtenido a través de la movilidad serviría de patrón de ventaja competitiva o de forma de distinción entre los jóvenes que participan y no participan en estas experiencias (Sin, Tavares, & Neave, 2017; Van Mol, 2017). Sin duda, tal cuestión puede ser muy relevante en el caso de territorios en los que existe un número elevado de candidatos con la misma cualificación y un alto desempleo juvenil –como ocurre en el Sur de Europa–, sirviendo de efecto de señalización para la contratación en el mercado laboral (Van Mol, 2017).

De manera global, el impacto positivo de la movilidad internacional se hace notar en el desarrollo personal y cultural de los participantes (Black & Duhon, 2006; Roy, Newman, Ellenberger, & Pyman, 2019). Expresamente, las acciones de movilidad incentivan la adquisición de competencias genéricas beneficiosas para el desarrollo personal y profesional: adaptabilidad; comunicación; habilidades interpersonales; creatividad; planificación y organización; trabajo en equipo; resolución de problemas; capacidad de aprendizaje; o de iniciativa, entre otras (Bracht et al., 2006; Brandenburg, 2014, 2016; Dolga et al., 2015; Janson



et al., 2009; Luo & Jamieson-Drake, 2015; Potts, 2015). Asimismo, el efecto favorable de la movilidad se extiende al estímulo de la autonomía, la madurez, la confianza, la flexibilidad o la resiliencia de los participantes (Black & Duhon, 2006; De Graaf, Slagter, Larsen, & Ditta, 2013; Dolga et al., 2015; Sin et al., 2017) y, con carácter general, a las habilidades cognitivas, afectivas y conductuales (Root & Ngamporchai, 2012).

Del mismo modo, la influencia de movilidad promueve un cambio en la vida de los participantes cuando reconocen que estas experiencias han ampliado sus perspectivas y expectativas personales y profesionales en el país de origen (DeDee & Stewart, 2003). Y es que la movilidad permite enriquecer la vida de los implicados, toda vez que se trata de un proceso durante el que aprenden más sobre sí mismos y sobre las circunstancias que los rodean en clave comunitaria y global (Van Hoof & Verbeeten, 2005). Por añadidura, la movilidad también ejerce un efecto positivo sobre el desarrollo académico. En concreto, existen hallazgos de que las experiencias internacionales influyen las decisiones educativas de los jóvenes (Norris & Gillispie, 2009) e incluso terminan por mejorar su rendimiento académico (Hadis, 2005; Luo & Jamieson-Drake, 2015; Sin et al., 2017).

A mayor abundamiento, los resultados sobre la influencia de la movilidad sostienen un amplio efecto en el mencionado ‘capital transnacional’ a través de logros en el dominio de un idioma extranjero, la empatía, la concienciación, la adaptabilidad y sensibilidad cultural, el compromiso global, la comunicación con otras culturas, así como la competencia internacional e intercultural (Crossman & Clarke, 2010; Bracht et al., 2006; Dolga et al., 2015; Gerhards & Hans, 2013; Hadis, 2005; Paige, Fry, Stallman, Josic, & Jon, 2009; Root & Ngamporchai, 2012; Salisbury et al., 2013; Santos Rego, 2014; Sin et al., 2017; Teichler, 2011; Williams, 2005). De acuerdo con tales influjos, está más que claro que estas experiencias posibilitan el contacto del joven con otras culturas, a la vez que alientan su reflexión sobre principios y valores de carácter moral y ético (DeDee & Stewart, 2003; Gerhards & Hans, 2013).

De manera similar, son consistentes las evidencias sobre la movilidad en cuanto a su efecto sobre la promoción del compromiso social y de la autogestión de la carrera profesional del colectivo juvenil. Con respecto al compromiso social, se ha concluido un impacto positivo de la movilidad en la implicación de los jóvenes en acciones de voluntariado, filantropía o emprendimiento social (Paige et al., 2009; Teichler, 2011). Por su parte, la movilidad entronca directamente con beneficios en la gestión de la carrera, pues son los propios jóvenes los que



identifican que la participación ha influido en la ampliación de sus perspectivas profesionales o en su carrera profesional (De Graaf et al., 2013; Dolga et al., 2015; Orahod, Kruze, & Pearson, 2004; Paige et al., 2009; Staniscia et al., 2019). Aún más, algunos jóvenes incluso declaran que la participación en movilidad les ha permitido ‘marcar la diferencia’ durante las entrevistas de trabajo o, directamente, acceder a un puesto de trabajo (Shiveley & Misco, 2015).

Por otra parte, la movilidad también mejora el *capital social* de los participantes, repercutiendo en su inserción social y laboral. Expresamente, el capital social que desarrollan los jóvenes durante las experiencias de movilidad comprende el conjunto de ‘activos intangibles’ de miembros de la comunidad que favorecen, no solo la adquisición del idioma y la adaptabilidad cultural, sino también la obtención de información sobre recursos formativos y profesionales potencialmente relevantes en el país de destino (Castañeda & Zirger, 2011). Podría decirse que la movilidad incide en el sentimiento de pertenencia hacia un grupo o comunidad, lo que puede extenderse hacia la creación de vínculos personales que resultan de beneficio para el desarrollo personal y profesional del individuo (Dolga et al., 2015).

Adicionalmente, la obtención de una red de contactos personales durante la movilidad puede ser de gran utilidad para la empleabilidad en la medida en que incrementa los resultados en relación con la búsqueda y mantenimiento del empleo (Crossman & Clarke, 2010; Jahr & Teichler, 2007). Curiosamente, las compañías multinacionales suelen incentivar la movilidad internacional. La interacción de los trabajadores con otros compañeros durante los viajes de trabajo ayuda a establecer lazos y vínculos sociales que pueden beneficiar los objetivos de la organización (Bozkurt & Mohr, 2011).

Ahora bien, los estudios sobre la movilidad informan que su importancia se eleva cuando los participantes cuentan con un alto nivel de cualificación. En particular, se han observado beneficios significativos entre los investigadores –especialmente entre los jóvenes que todavía están formando su carrera– pues a la vez que aumentan su capital humano y social, están en contacto con buenos equipos científicos, lo que les permite ampliar las perspectivas profesionales tanto en el extranjero como en sus países de origen (Jonkers & Tijseen, 2008).

Pese a que las investigaciones disponibles han reconocido el amplio impacto de la movilidad en el capital humano y social, también se encuentran numerosos indicios de que estas mismas variables son apreciables factores de restricción a la hora de implicarse en estos programas por muchos jóvenes. Entre las principales barreras que determinan el acceso a la

movilidad de la población juvenil destacan: las limitaciones financieras, el dominio de idiomas, el género, el diseño del programa, así como las actitudes hacia el país receptor (Petzold & Peter, 2015; Sin et al., 2017; Souto-Otero et al., 2013). No obstante, el máximo condicionante de la participación se coloca del lado del capital humano y social de las familias, de modo que las personas que provienen de entornos menos favorecidos tienen una probabilidad mucho menor de implicarse (Lörz, Netz, & Quast, 2016; Pineda, Moreno, & Belvis, 2008; Souto-Otero et al., 2013). En este sentido, la influencia del capital humano y social de la movilidad plantea una sólida ‘selectividad social’ entre sus participantes (Lörz et al., 2016), cuestión que habrá de manejarse con sumo cuidado cuando se examinan los resultados de la movilidad en las generaciones jóvenes.

#### *El impacto de la movilidad en la empleabilidad de la juventud*

Hasta el momento, son sólidas las evidencias que apuntan a que la movilidad ejerce un efecto positivo sobre el capital humano y social como dimensiones de empleabilidad de la juventud. Ya hemos dicho que la movilidad provee al joven de competencias genéricas que son ampliamente valoradas por los responsables de contratación, mejorando las posibilidades de acceso al empleo y de progresión profesional a largo plazo (Brandenburg, 2014, 2016; Bracht et al., 2006; Di Pietro, 2015; Staniscia et al., 2019). Asimismo, la movilidad impulsa el desarrollo del ‘capital humano transnacional’ apreciado por organizaciones multinacionales que requieren de trabajadores que sean capaces de realizar con éxito operaciones diarias en los márgenes de una economía global (Petzold, 2017).

Análogamente, son concluyentes los hallazgos que sostienen que la movilidad internacional mejora la empleabilidad percibida de los jóvenes. De acuerdo con las visiones de los participantes, la implicación en movilidad podría ayudarles a adquirir conocimientos y capacidades valorados por el mercado de trabajo contemporáneo. Pero no solo eso, el período de movilidad confirmaría a los empleadores que son capaces de vivir en el extranjero, una forma valorable de autoconocimiento que deben tener si pretenden buscar trabajo en otro país (Brandenburg, 2014, 2016; Crossman & Clarke, 2010; De Graaf et al., 2013; Janson et al., 2009; Paige et al., 2009; Potts, 2015; Roy et al., 2019; Sin et al., 2017).

Son los propios jóvenes los que declaran que la participación en movilidad ha tenido un efecto positivo en su inserción en el mercado de trabajo (Amendola & Restaino, 2017; Potts, 2015; Shiveley & Misco, 2015). A tal consideración se suman estudios que apuntan a un

impacto de la movilidad en el aumento salarial (Favero & Fucci, 2017; Kratz & Netz, 2018; Van Mol et al., 2020). Al respecto, conviene recordar que la implicación de la juventud en acciones de movilidad durante una época de crisis económica y de narrativa de empleabilidad individual, se ve reforzada por la búsqueda de recursos formativos y opciones profesionales que, como estrategia de distinción, acaben por determinar la ‘ventaja posicional’ en el mundo laboral ante el riesgo súbito de permanecer en desempleo (véase Roulin & Bangerter, 2013a, 2013b; Sin et al., 2017).

Ahora bien, aunque son útiles las investigaciones que analizan los beneficios ‘autopercebidos’ de la movilidad sobre la empleabilidad, necesitamos más datos acerca de cómo estas experiencias ejercen un impacto directo durante los procesos de contratación. Hasta el momento, las referencias a la mejora del empleo de los participantes en movilidad son más bien escasas, siendo muy limitadas en cuanto a la perspectiva de los empleadores (Van Mol, 2017). Entre los trabajos más destacados con respecto a la inserción laboral, sobresale el estudio de Di Pietro (2015) que concluye una mayor probabilidad de que los jóvenes móviles se empleen durante los tres años posteriores a su graduación. De manera similar, Jahr y Teichler (2007) ponen de relieve que las personas móviles son empleadas a tiempo completo y, con más frecuencia, trabajan en sectores económicos de iniciativa privada.

Con respecto a la perspectiva de los empleadores, las investigaciones disponibles demuestran que la participación en movilidad es valorada de manera favorable durante los procesos de contratación. Esta cuestión se pone de manifiesto en el estudio de Trooboff et al. (2008), en el que se verifica que los empleadores ven con buenos ojos las actividades realizadas en el extranjero (ejemplos serían el aprendizaje-servicio o prácticas profesionales). Desde una óptica similar, Petzold (2017) concluye que la experiencia internacional abrevia el tiempo de respuesta durante los procedimientos de selección de personal y aumenta la probabilidad de ser llamado a una entrevista de trabajo. No obstante, ambos estudios coinciden en que el efecto de la movilidad será mayor si la empresa es de carácter internacional. En conjunto, ambas investigaciones destacan que la participación en movilidad puede ejercer un efecto de señalización durante la contratación, especialmente en el caso de compañías internacionales.

Del mismo modo, en la literatura se observa una conexión bastante plausible entre movilidad internacional e inserción laboral en el extranjero. Lo cual se debería a razones como el dominio de idiomas, la integración en equipos multiculturales, el conocimiento local del

mercado de trabajo y los contactos personales que, de manera integrada, facilitan el acceso a la ocupación, sobre todo cuando la inserción se produce en el mismo país donde se realiza la movilidad (Norris & Gillispie, 2009; Teichler, 2011).

Sin embargo, el impacto de la movilidad en la empleabilidad está muy condicionado por las características contextuales donde sucede la inserción laboral. Mientras en determinados países la movilidad puede ser muy valorada (pues se suplen desajustes competenciales), en otros este efecto puede revertirse (por problemas de transferibilidad del capital obtenido), empeorando así la inserción laboral (Waibel, Rüger, Ette, & Sauer, 2017; Wiers-Jenssen, 2011). Estudios similares sostienen que la experiencia internacional podría tener un efecto positivo sobre la empleabilidad en las regiones en las que existe una importante tasa de desempleo, una menor calidad en el sistema de formación y/o una reducida movilidad de los estudiantes (Jacob, Kühhirt, & Rodrigues, 2019; Van Mol, 2017). Como resultado, es posible inferir que los factores contextuales e institucionales asociados al país son una variable mediadora en los efectos positivos o negativos de la movilidad sobre la empleabilidad de la juventud.

Con todo, los estudios coinciden en que allí donde se muestra una valoración positiva de la movilidad para la contratación, esta puede estar sujeta a las creencias de los empleadores sobre los sujetos móviles, máxime si les merecen altas expectativas en cuanto a competencias y rasgos de personalidad (Janson et al., 2009; Petzold, 2017; Van Mol, 2017). Particularmente, los empleadores podrían asociar la movilidad internacional con personas que abandonan su zona de confort, asumen riesgos y poseen experiencias culturales distintas; se trata de factores importantes para un mercado de trabajo que necesita de personas con iniciativa y espíritu emprendedor (Teichler, 2011).

De acuerdo con esta última hipótesis, es claro que el sistema de creencias de los empleadores debe ser tomado en consideración cuando se atiende al vínculo entre empleabilidad y movilidad (Spence, 1973; Bailly, 2008). De modo más específico, el sistema de creencias de los empleadores ejerce un efecto positivo en la empleabilidad cuando han tenido experiencias positivas con estudiantes móviles (Van Mol, 2017), cuando la empresa es de ámbito internacional (Petzold, 2017; Trooboff et al., 2008; Wiers-Jenssen, 2011), cuando es elevado el número de sujetos entre los que realizar los procesos de selección de personal (Van Mol, 2017), o cuando afecta a industrias cuya innovación requiere de trabajadores que afronten desafíos, muestren iniciativa, proactividad y capacidad para emprender en el entorno social y

profesional (Bozkurt & Mohr, 2011). En contraposición, este efecto es débil o inexistente cuando los empleadores ignoran los efectos de las experiencias de movilidad o cuando no existe una elevada demanda de competencias en términos productivos (Staniscia et al., 2019; Van Mol, 2017).

### **5.3 LOS PROGRAMAS DE EMPRENDIMIENTO SOCIAL Y LA EMPLEABILIDAD DE LA JUVENTUD**

En los últimos años, es frecuente encontrar menciones a la necesidad de propulsar el emprendimiento de los jóvenes ante las incertezas de un mercado de trabajo donde la estabilidad laboral se ha reducido notablemente. Digamos que la defensa del emprendimiento en el discurso político nace de una premisa básica: el emprendimiento no solo reduce las tasas de desempleo juvenil, sino que también crea puestos de trabajo y es estímulo de la innovación en una economía del conocimiento. Lo cual se refleja de algún modo en las últimas estrategias institucionales dirigidas a promover el empleo joven en España (véase Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2013), así como buena parte de las iniciativas de empleo propulsadas desde instancias europeas (Parlamento Europeo, 2015; Parlamento Europeo & Consejo de la Unión Europea, 2013a). En el contexto comunitario cabe destacar la comunicación de la Comisión Europea (2011c), que pone de relevancia el emprendimiento social, así como el despliegue oportuno de instrumentos para este sector.

En la actual coyuntura, los jóvenes son un colectivo fuertemente afectado por las políticas institucionales y laborales que, orientadas a la salvaguarda de ‘los incluidos’ en el mercado de trabajo, dejan poco espacio para la progresión profesional. De hecho, tales factores han de ser indicadores suficientes como para que los jóvenes valoren el emprendimiento como una vía importante de acceso al mercado laboral (Lejarriaga, Bel, & Martín, 2013).

Pero el valor del emprendimiento también entronca con una ‘nueva ola’ de cambios en el mercado de trabajo contemporáneo, que fuerzan a buscar oportunidades en un mundo corporativo y globalizado. Justamente, es en el auge de un contexto de desarrollo económico sin precedentes donde el espíritu emprendedor juega un papel central como motor de desarrollo social, cultural y ambiental, pero también como estímulo de una dinámica economía moderna (Sánchez, 2011; Shaw & Carter, 2007; Zhao, Seibert, & Lumpkin, 2010). Con todo, el emprendimiento no se vincula solamente con aspiraciones de tipo económico, sino con la realidad de unos jóvenes que, cada vez más, buscan una mayor independencia, quieren resolver

problemas de alcance social, o requieren de nuevos desafíos y oportunidades que den cabida a su pensamiento de alcance creativo y crítico (Dollinger, 2008; Weerawardena & Mort, 2006). Se ha dicho que los jóvenes del s. XXI son la generación más emprendedora desde la época de la Revolución Industrial (Kuratko, 2005).

Cabe, pues, la pregunta ¿a qué nos referimos cuando mentamos la palabra ‘emprendimiento’? Permítasenos, antes de nada, dos ideas previas. En primer lugar, conviene recordar que el emprendimiento no es algo propio o exclusivo de esta época, toda vez que el término registra una larga trayectoria en el vocabulario internacional. Aunque con una connotación algo distinta, su origen histórico data de los s. XVII y XVIII y, progresivamente, va desenvolviéndose en el ideario social hasta el significado que conocemos hoy en día (Sánchez, 2011). En segundo lugar, conviene separar el concepto de emprendimiento de la simple creación de empresas o del autoempleo (Kuratko, 2005; Suárez, 2017). En concreto, las medidas institucionales dirigidas al autoempleo están sirviendo, en los últimos años, de plan de choque para afrontar el desempleo a través de incentivos en materia de seguridad social dirigidos al trabajo por cuenta propia (rebaja de las cotizaciones) o mediante la proliferación de becas o contratos formativos. Naturalmente, ello ha tenido efectos perversos en la población joven, favoreciendo la aparición de fenómenos preocupantes en nuestro país: por un lado, el ‘falso autónomo’, con las condiciones de precariedad que ello supone; y, de otro, ha provocado la devaluación de las garantías profesionales a consecuencia de la individualización del autoempleo (Suárez, 2017).

Desde luego, cuando hablamos de emprendimiento nos referimos a un término mucho más amplio cuyo centro es la búsqueda de oportunidades más allá de los recursos que están bajo control del individuo (Stevenson, 1983). Ahora bien, todavía en nuestros tiempos, el concepto de emprendimiento se mantiene pleno de controversias, siendo múltiples las ópticas que varían sus acepciones de acuerdo con intereses sociales y económicos o posiciones académicas y prácticas. De acuerdo con Dollinger (2008), en lo que respecta a los ámbitos de la economía y los recursos humanos, las construcciones teóricas que han centrado su atención en el emprendimiento tienden a compartir los siguientes elementos o características:

- Creatividad e innovación.
- Identificación, adquisición y cálculo de recursos.
- Organización económica.
- Oportunidad de ganancia (o aumento) bajo riesgo e incertidumbre.



Así, el emprendimiento aglutina variables que giran en torno al crecimiento empresarial, la creatividad y la innovación (Wilson, 2008). Símbolo de este planteamiento es la definición propuesta por Shane y Venkataraman (2000) que conciben al emprendimiento como la actividad que implica el descubrimiento, la evaluación y la explotación de oportunidades para la introducción de nuevos bienes y servicios, formas de organización, mercados, procesos y materiales a través de la organización de esfuerzos que previamente no existían. Tales visiones se articulan desde el clásico paradigma de Schumpeter (1934) que identifica a las personas emprendedoras con agentes de ‘catalización’ e innovación para el progreso económico.

Con todo, la perspectiva que compartimos aquí se encuentra algo alejada de este enfoque, pues nuestro foco no es otro que el emprendimiento social. Y es que el emprendimiento va más allá de la mera consecución de beneficios económicos con prácticas que pueden dirigirse al aprovisionamiento comunitario de soluciones innovadoras (Abu-Saifan, 2012). Desde este punto de vista, una conceptualización útil es la que formulan Kuratko y Hodgetts (2004, p. 30) que conciben al emprendimiento como:

el proceso dinámico de visión, cambio y creación que requiere de la aplicación de energía y pasión hacia la creación e implementación de nuevas ideas y soluciones creativas. Sus ingredientes básicos incluyen la voluntad de asumir riesgos calculados —en términos de tiempo, capital y profesión—; la habilidad de formular un equipo de riesgos efectivo; la habilidad creativa para ordenar recursos necesarios; la capacidad fundamental de crear un plan sólido; y, finalmente, la visión de reconocer las oportunidades donde otros perciben caos, contradicción y confusión<sup>125</sup>.

Una óptica similar es la que define al emprendimiento como “el estudio de los procesos de identificación, evaluación, desarrollo y explotación de oportunidades, así como los recursos y condicionamientos que influyen tales procesos” (Sánchez, 2011, p. 428). Así pues, las personas emprendedoras serían capaces de identificar oportunidades —o crearlas— proporcionando valor añadido a la sociedad (Sánchez, 2011). Justamente, ambas formas de concebir el emprendimiento se asocian con personas que buscan oportunidades, son proactivas y creativas, se esfuerzan y asumen riesgos para encontrar alternativas a problemáticas vitales y se enfocan hacia el logro de objetivos individuales o compartidos en una sociedad del conocimiento. Formulaciones que, en definitiva, conectan con el ámbito del emprendimiento social, el cual describe a los individuos que establecen organizaciones y actividades con el

---

<sup>125</sup> Traducción propia.



objetivo último de crear valor social, dejando de lado el mero beneficio económico (Abu-Saifan, 2012; Shaw & Carter, 2007).

De un tiempo a esta parte, el emprendimiento social surge como una novedosa etiqueta o marca cuyo afán es describir el trabajo de organizaciones comunitarias, voluntarias y públicas, además de empresas privadas que trabajan para el logro de objetivos sociales (Shaw & Carter, 2007). Como resultado, las actividades de emprendimiento social se expresan en un amplio conjunto de organizaciones cuyos ámbitos de actuación van desde la economía, la educación, la investigación, o el bienestar, hasta la acción social y de índole religiosa (Leadbeater, 1997).

Ahora bien, aunque las acciones de emprendimiento social se contemplan desde amplias iniciativas en el mundo económico y social, la mayoría de los hallazgos disponibles en torno a este ámbito de investigación se orientan, de manera casi exclusiva, a las organizaciones sin ánimo de lucro, el tercer sector o, de modo general, al ámbito de la economía social (Weerawardena & Mort, 2006). Al respecto, es frecuente encontrar definiciones que identifican el emprendimiento social con organizaciones que buscan orientar sus ganancias con el propósito del beneficio social y desarrollan su actividad en el sector voluntario o sin ánimo de lucro (Thompson, 2002). Se trata de organizaciones sociales que, con independencia de la estructura legal adoptada, se desenvuelven en entornos que requieren de la adaptación y el establecimiento de estrechas relaciones y vínculos con otros agentes del contexto. Asimismo, están firmemente comprometidas con la tarea de alcanzar metas sociales, resolver problemas comunitarios y catalizar procesos de transformación social mediante estructuras que llegan, incluso, a cuestionar la posición y autoridad establecida (Alvord, Brown, & Letts, 2004; Leadbeater, 1997; Shaw & Carter, 2007). De hecho, este es el punto de vista de la Comisión Europea (2011c) al definir las empresas sociales, que cuentan con las siguientes características principales:

- El objetivo social de interés común es la razón de ser de la acción comercial, que se traduce a menudo en un alto nivel de innovación social;
- Los beneficios se reinvierten principalmente en la realización de este objetivo social;
- El modo de organización o régimen de propiedad se basa en principios democráticos o participativos y orientados a la justicia social, reflejo de su misión social.

Dado el potencial que parece reunir el emprendimiento social de manera general y las empresas sociales de modo específico en la mejora de la sociedad y la economía, parece esencial

conocer cuál es el perfil específico que define y diferencia a las personas que son emprendedoras. De acuerdo con Leadbeater (1997) los emprendedores sociales son personas que cuentan con una amplia determinación, ambición, carisma, liderazgo, la habilidad para comunicar la visión propia e inspirar a otros, además de maximizar los recursos disponibles. Asimismo, este autor concluye que no es posible concebir al emprendedor social sin considerar un uso innovador de los recursos, sobre todo para el alcance de objetivos de carácter social. Desde la óptica de Abu-Saifan (2012) el emprendedor social conecta, de manera plena, con las características de liderazgo, de agente de cambio, creador de valor social, o incluso diríase de forma coloquial de ‘visionario’.

Desde un punto de vista próximo, Shaw y Carter (2007) argumentan que no es posible concebir a un emprendedor social sin tres características fundamentales: sus valores éticos, que guían sus principios de actuación durante el emprendimiento; sus objetivos y misiones dirigidos esencialmente al beneficio social; y la perspectiva innovadora que orienta el logro de tales propósitos comunitarios. Por su parte, Weerawardena y Mort (2006), en su idea de un modelo multidimensional para el emprendedor social, subrayan los atributos de innovación, proactividad y gestión de riesgos. Pero tales comportamientos, aclaran, se verían sumamente condicionados por la dinámica ambiental. Y es que los emprendedores sociales interactúan continuamente con un ambiente dinámico que los obliga a alcanzar la sostenibilidad, con frecuencia dentro de un contexto de pobreza relativa de recursos de la organización. Incluso, con frecuencia, el contexto los fuerza a adoptar una postura competitiva en la adquisición de fondos y prestación de servicios, respondiendo de una manera similar a las empresas con fines de lucro en entornos turbulentos y competitivos.

De manera complementaria, una importante parte de la literatura, sobre todo en el área de la psicología, se ha encargado de perfilar las características de personalidad de los jóvenes emprendedores. En este sentido, los datos son concluyentes, identificando el perfil de joven emprendedor con los siguientes rasgos de personalidad: motivación de logro, asunción de riesgos, innovación, autonomía, autoeficacia, tolerancia al estrés, locus de control interno y optimismo (Muñiz et al., 2014; Pedrosa, Suárez-Álvarez, García-Cueto, & Muñiz, 2016; Zhao et al., 2010). Es claro, entonces, que un emprendedor social muestra un comportamiento orientado no solo al compromiso, sino también a la asunción de riesgos, la innovación, la proactividad, la creatividad o la autonomía. Sin olvidar el componente ético y moral en estos jóvenes. Si bien es claro el perfil del potencial emprendedor social, nuestro propósito es indagar

el modo en que los programas dirigidos a su promoción mejoran de manera significativa la empleabilidad de la juventud. A esta cuestión daremos respuesta brevemente a continuación.

*Los programas de emprendimiento social y la empleabilidad de la juventud*

En los últimos años, desafíos de carácter global han llevado a una (re)ordenación general de las economías con la consecuente (re)organización de planes y propuestas educativas susceptibles de motorizar el desarrollo de competencias requeridas por una emergente economía del conocimiento. Ahora bien, la preocupación por el emprendimiento de carácter social se sitúa en la imperante necesidad, sobre todo en el escenario comunitario, de impulsar la cohesión social ante los efectos de las políticas de austeridad, que han dejado desprotegidos a no pocos jóvenes (Santocildes, Gómez, & Mugarra, 2012). En concreto, ante los nuevos riesgos sociales derivados de una sociedad posindustrial, el emprendimiento social no solo es un área propicia de mejora de la empleabilidad de la juventud, sino también un aporte social necesario para la creación de soluciones innovadoras y la promoción de procesos que aporten beneficios para la comunidad y el desarrollo sostenible.

Naturalmente, la fortificación del emprendimiento en el discurso social ha resultado en latentes esfuerzos por parte de las instituciones educativas –formales y no formales– en el propósito del diseño y gestión de procedimientos formativos que sean fuente de promoción de la ‘iniciativa emprendedora’ entre los educandos, tornándose una parte transcendental de las políticas industriales y educativas dentro del contexto internacional (Hytti & O’Gorman, 2004). Y es que la incertidumbre de un mercado laboral globalizado, junto con las altas tasas de desempleo juvenil marca un desafío claro para agentes públicos y privados que deben regenerar la actividad económica a través de nuevos empleos y fuentes de creación de riqueza, especialmente en lo que concierne a las generaciones más jóvenes. Se trata de un escenario en el que el emprendimiento y aprender a moverse ‘en la nueva era’ se vuelven componentes esenciales para la entrada en el mercado laboral (Rae, 2010).

Apenas cabe dudar de que la cuestión del emprendimiento ha supuesto un reto para las instituciones educativas y formativas de todo el mundo, estimulando competencias de carácter emprendedor entre sus educandos con el fin de asegurar sus posibilidades en el mercado de trabajo contemporáneo (Priegue, García-Álvarez, & Lorenzo, 2014). En concreto, programas educativos de todo el mundo se han dirigido al alcance de los siguientes objetivos para el estímulo de la ‘iniciativa emprendedora’: el desarrollo de una comprensión amplia del

significado del emprendimiento, así como del rol de los emprendedores en las sociedades y economías modernas; la provisión formativa a los educandos de un enfoque de emprendimientos basado en el mundo de trabajo actual; y la preparación para la actuación como emprendedores en la que deben gestionar una nueva organización pública o privada (Hytti & O’Gorman, 2004). Tales misiones podrían resumirse en los siguientes focos educativos para el aprendizaje: ‘aprender el significado del emprendimiento’; ‘aprender a ser un emprendedor’; y ‘aprender a convertirse en un emprendedor’ (Gibb, 1999; Hytti & O’Gorman, 2004).

Aunque han sido apreciables los esfuerzos por la progresión del emprendimiento social en entornos educativos, hay que tener en cuenta las dificultades de integración de esos componentes en algunos contextos educativos formales. Prueba de ello es que la mayoría de los planes de estudio de las universidades no cuentan con formación específica al respecto (Priegue et al., 2014). En este sentido, la vertebración de programas de educación no formal puede ser un cauce adecuado para la promoción del emprendimiento social puesto que al ser experiencias de aprendizaje diseñadas y desarrolladas en el propio entorno comunitario posibilitan la adquisición –mediante el ajuste de objetivos y métodos– de aprendizajes estrechamente vinculados a las necesidades del entorno comunitario y local, promoviendo así la innovación y el valor social.

Si bien son escasos los estudios en el ámbito de la educación no formal que informan de resultados sobre iniciativas de emprendimiento social, podría decirse que tales programas ayudan al estímulo de la empleabilidad de la juventud a través de dos procesos fundamentales:

a) *Mejoran el capital humano y social*: las acciones de emprendimiento social a través de la puesta en marcha de iniciativas juveniles orientadas al beneficio social posibilitan el desarrollo de competencias genéricas útiles para la progresión personal y profesional. Estas acciones contribuyen al desarrollo de capacidades de liderazgo, de resolución de problemas, de comunicación, de trabajo en equipo, de gestión de proyectos o de negociación, que son fundamentales para el mercado de trabajo del s. XXI (Huq & Gilbert, 2013; Mandyoli, Iwu, & Nxopo, 2017). Por otra parte, tales acciones parten de un enfoque de aprendizaje experiencial provechoso para la experimentación activa de competencias en un entorno real específico, ajustándose más a las expectativas e intereses de los jóvenes. A través de estas acciones, los jóvenes ganan confianza en sí mismos y asumen el valor que tienen en la sociedad (Huq & Gilbert, 2013). De igual modo, la consecución de objetivos

sociales hace que tengan que estar en contacto con agentes públicos y privados del entorno, lo que favorece muy significativamente su capital social (Shaw & Carter, 2007; Westlund & Gawell, 2012).

b) *Promueven un emprendimiento responsable y sostenible*: los programas de emprendimiento social en el contexto no formal parten de una visión comunitaria donde el único fin es la provisión de soluciones innovadoras que impulsen la creación de ‘valor social’ (Rae, 2010). En este sentido, la educación no formal puede ser un contexto propicio para la promoción de jóvenes mediante la creación de empresas sociales, hagan realidad un emprendimiento responsable y sostenible basado en el principio de que la actividad empresarial a través de la innovación puede crear un bien social al tiempo que reinvierte los rendimientos económicos para el desarrollo de la comunidad (Rae, 2010). A tal efecto, el impulso de fórmulas de emprendimiento social entre los jóvenes permitiría destacar valores como la solidaridad y la responsabilidad en la gestión, traduciéndose además en una especial atención a las necesidades sociales y a la calidad del empleo; aspectos claves para quienes comienzan su carrera profesional (Suárez, 2017). Asimismo, estas acciones de aprendizaje promueven una ciudadanía capaz de rebasar “las buenas intenciones, en la que la justicia social y el bien común se conviertan en objetivos abordables para los más jóvenes, dejando atrás posturas individualistas a través de la implicación en proyectos de alcance civilizador” (Sotelino, Mella, & Rodríguez, 2019). Así pues, emprendimiento y transformación social se vuelven palabras comunes en el deseo de lograr la misión de una sociedad más comprometida (Alvord et al., 2004).

En conjunto, los programas de emprendimiento social no solo favorecen la empleabilidad de la juventud, sino que además permiten apostar por una visión o cambio de modelo productivo más sostenible en el futuro. Recordemos los sustanciales desafíos que se presentan en asuntos como la migración o el cambio climático, necesitados de amplias y urgentes soluciones sociales y económicas. Es ahí donde el emprendimiento social como cauce de empleabilidad de la juventud permitiría la creación de empleo más sostenible y responsable cuando lo importante es aprender a vivir juntos en una era de gran incertidumbre.



## **CAPÍTULO 6**





## **CAPÍTULO 6. ESTRUCTURA EMPÍRICA DEL ESTUDIO**

### **6.1 CONTEXTUALIZACIÓN**

La crisis y los procesos de cambio en el tejido empresarial remarcen la obligación de establecer nuevos horizontes en el ámbito del trabajo y su vinculación con la formación. En este sentido, cada vez se está prestando mayor atención al hecho de que los jóvenes se impliquen en procesos de mejora de su capital personal a través de oportunidades de formación que favorezcan su desarrollo personal y profesional. No debemos olvidar el pronunciado aumento de las tasas de desempleo juvenil, que da cuenta de las serias dificultades que tiene este colectivo para lograr una trayectoria laboral estable. Se trata de una situación en la que es imprescindible, más que nunca, medidas y opciones en el ámbito educativo, a fin de afrontar las necesidades y expectativas de los jóvenes.

Ante la incertidumbre, la educación no formal emerge como una estrategia de aprendizaje prioritaria en la promoción de la empleabilidad de la juventud. Prueba de ello es su defensa por instancias comunitarias, que han procedido con la resolución de procedimientos destinados a la validación de las competencias adquiridas a través del aprendizaje no formal. La intención principal es incentivar la participación en el aprendizaje permanente de la juventud, al tiempo que se promueve el acceso al mercado laboral (Comité Europeo de las Regiones, 2015; Consejo de la Unión Europea, 2004, 2006, 2012).

Sin duda, la educación no formal se presenta ya como uno de los grandes retos formativos y exige de un corpus científico consistente que permita reconocer y validar el conjunto de competencias adquiridas a través de estos procesos, toda vez que pueden marcar la diferencia en la transición al mundo del trabajo de la juventud. Estamos en medio de una era sociolaboral que necesita de personas capaces de resolver problemas, innovadoras y, en definitiva, dispuestas a la búsqueda de soluciones y alternativas ante los grandes desafíos del siglo XXI. Son cuestiones que justifican el interés de esta investigación, no otro que evaluar cómo la implicación en educación no formal puede mejorar la empleabilidad de la juventud.

Es un hecho que la bibliografía sobre el tema objeto de estudio sigue siendo escasa. Esto explica que la relación entre educación no formal y empleabilidad todavía no sea totalmente diáfana. Así pues, carecemos de hallazgos suficientes que expliquen el impacto de la educación no formal en la búsqueda y acceso al empleo de la población juvenil. Huelga decir que la influencia de estas experiencias va más allá de meros retornos en el empleo, pues promueven el desarrollo de competencias cívico-sociales decisivas en un tiempo en el que sigue prevaleciendo el individualismo y la competitividad (Santos Rego et al., 2020).

Por más que la educación no formal haya sido pautada como opción óptima de despliegue de conocimientos, habilidades y actitudes de los jóvenes, creemos importante enfatizar la oportunidad que ofrece evaluar programas que, con carácter específico y diferenciador, den cuenta del impacto global de estas actividades de aprendizaje experiencial en la empleabilidad de la juventud.

De las referencias empíricas disponibles, apenas encontramos contribuciones de alcance vinculando ambos ejes analíticos. Aun así, disponemos de trabajos que muestran la importancia de actividades como la movilidad, el voluntariado y otras de índole extracurricular, tratando de favorecer el desarrollo de competencias genéricas y contactos personales útiles para el empleo y la vida social de los jóvenes (Arduengo et al., 2020; Confederación de Centros Juveniles don Bosco de España, 2015; Hirst, 2001; Saz-Gil, 2013; Santos Rego, 2015; Santos Rego, Lorenzo, & Vázquez-Rodríguez, 2018; Souto-Otero et al., 2012; Souto-Otero, 2016).

Con todo, no abundan las referencias bibliográficas sobre el impacto del aprendizaje no formal en el empleo, abriéndose una potencial línea de investigación. A ello se suma el hecho de que gran parte de la literatura se ha centrado en el escenario europeo o internacional, lo que deja entrever que la importancia de este tema en nuestro entorno todavía es muy incipiente. De igual modo, es más que manifiesta la ausencia de investigaciones que aúnen, mediante la comparación de los resultados de varios programas, el impacto de la educación no formal en la empleabilidad de la juventud.

En este sentido, la primera nota de oportunidad en lo que tiene que ver con nuestro estudio se asocia, inequívocamente, a las mentadas carencias evaluativas en torno a la educación no formal y sus efectos en la empleabilidad de los jóvenes. No es otro el germen y motivación principal de nuestra investigación, cuya finalidad es el análisis relacional entre el capital

humano desarrollado por los programas diseñados y gestionados en y desde la Comunidad Autónoma de Galicia y su influencia en el empleo de los jóvenes gallegos.

El alcance científico de la propuesta es notorio, ya que permite continuar abundando en la línea de los resultados de anteriores investigaciones (Santos Rego, 2015; Santos Rego et al., 2018), en los que se concluye afirmando la relevancia de la educación no formal en la empleabilidad de la juventud. Así, consideramos que los resultados de este estudio serán de especial interés para:

- *La juventud* en general, pues no en vano precisamos de análisis que animen y favorezcan la educación no formal desde las propias instituciones, siempre en perspectiva de optimización de la empleabilidad en el tejido social y económico. Hablamos de iniciativas que puedan ayudar a los jóvenes con cualificación y sin experiencia, al igual que a los que carecen de cualificación destacada, neutralizando las condiciones de riesgo en las que hoy se mueven muchos de ellos.
- *La sociedad* como un todo y los *entornos locales* en particular, al favorecerse la sensibilización de la población en relación con la educación no formal, amparando su procesamiento como dinámica que abre perspectivas, independientemente de las que proporciona la educación formal. También la educación no formal promueve competencias de carácter innovador entre los jóvenes ante los retos que asoman, hoy más que nunca, en la sociedad y el mundo del trabajo. Se trata de mostrar, además, que la implicación de la juventud en acciones de educación no formal supondrá un revulsivo motivacional de consecuencias beneficiosas para los individuos y el cuerpo social.
- *La Administración y los poderes públicos*, pues esperamos que el estudio repercuta, de manera directa, en la mejora continuada de los programas de educación no formal y en la optimización de su gestión. Asimismo, pueden darse evidencias a los agentes públicos sobre los beneficios de la educación no formal en el desarrollo personal y profesional de la juventud.
- *Las organizaciones sociales que trabajan con la juventud del país*, al procurar información y examen de modelos o enfoques susceptibles de ampliar sus zonas de influencia y desarrollo educativo.
- *Las instituciones autonómicas, nacionales e incluso europeas comprometidas con la identificación, desarrollo y evaluación de los aprendizajes no formales*, ya que puede

contribuir a la identificación del capital humano (competencias genéricas) desarrollado por la juventud, estableciendo relaciones directas con la empleabilidad.

- *Los sistemas de validación de competencias*, puesto que esta investigación incidirá en ese crucial aspecto para la progresiva inserción de los jóvenes en el mercado laboral. La inclusión de las competencias adquiridas en sus currículum vitae es un tema de gran relevancia en la práctica.
- *La Investigación en Ciencias Sociales y de la Educación*, en tanto que contribuye a la elaboración de un corpus teórico y empírico fundamental en el ámbito de la educación no formal, escasamente estudiado en el contexto nacional. Se necesitan aportaciones sólidas susceptibles de abrir nuevas líneas de investigación.

Desde tales cauces de oportunidad, la investigación propuesta se orienta a la evaluación de dos programas de educación no formal de la Comunidad Autónoma de Galicia. En concreto, nuestro estudio se centra en el análisis de los programas *Galeuropa* e *Iniciativa Xove*, que dirige y gestiona la *Dirección Xeral de Xuventude, Participación e Voluntariado* (DXV) de la *Consellería de Política Social* (antes *Consellería de Traballo e Benestar*) de la Xunta de Galicia.

Los programas objeto de estudio se sitúan en el plano de las actuaciones autonómicas en materia de juventud, cuyo objetivo es mejorar su capacitación y empleabilidad. De manera específica, estos programas se recogían como medidas específicas destinadas al colectivo juvenil en el *Plan Estratéxico de Xuventude* 2013 (Xunta de Galicia, 2011) en el caso de *Iniciativa Xove*; y en el Plan de 2016 (Xunta de Galicia, 2013) donde se incorpora, también, al programa *Galeuropa*. En la actualidad, podría decirse que ambos programas se encuentran plenamente integrados en la política de juventud autonómica, como pone de manifiesto el reciente *Plan Estratéxico de Xuventude de Galicia* 2021 (Xunta de Galicia, 2020).

La participación en los programas *Galeuropa* e *Iniciativa Xove* conlleva al derecho a la expedición del certificado de experiencias de educación no formal en materia de juventud (DOG, núm. 57, 25/03/2015). Este certificado se tiene como un instrumento que permite confirmar la participación en los programas de educación no formal y validar las competencias genéricas derivadas de esa implicación, que contribuyen al desarrollo personal y profesional de los jóvenes, enriquecen su currículum vital y favorecen el compromiso comunitario.

A propósito de tales programas, nos centraremos seguidamente en la descripción de sus objetivos, características, modalidades de participación y potenciales beneficiarios que, en última instancia, son quienes podrán dar cuenta de su relevancia en el campo de la educación no formal y la empleabilidad de la juventud.

### 6.1.1 El Programa Galeuropa: la movilidad de los jóvenes

El programa *Galeuropa* surge en un escenario en el que la movilidad se presenta como uno de los principales activos de los jóvenes para la mejora de su empleabilidad. De hecho, aparece en un momento en el que las instituciones públicas de Europa impulsan la movilidad transnacional como eje articulador para el logro de señalados objetivos económicos y sociales en los márgenes de una economía del conocimiento (Santos Rego et al., 2018). Entre otras cosas, con la movilidad se pretende mejorar la inserción social y laboral de la juventud, promoviendo: la adquisición de competencias para el desarrollo personal; la participación social y la empleabilidad; el dominio de lenguas extranjeras; la sensibilización hacia otras culturas; o el acceso a una red de contactos internacionales (Comisión Europea, 2020).

En concreto, el programa *Galeuropa* se nutre de la filosofía de otras iniciativas europeas de movilidad con características muy similares, siendo su principal referente el programa *Leonardo da Vinci*, que fue adoptado a finales del siglo pasado como instrumento principal de una política de formación comunitaria (Santos Rego et al., 2018). Este programa tuvo una gran repercusión en la promoción de la movilidad, pues fue gracias a él que los jóvenes europeos pudieron adquirir una experiencia laboral o de aprendizaje en el extranjero (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000b). El éxito de esta iniciativa hizo que se incluyera en el *Programa de Aprendizaje Permanente* de la UE (2007-2013) (Parlamento Europeo & Consejo de la Unión Europea, 2006b) y, en la actualidad, forma parte de la acción integrada *Erasmus +* (desde 2013) (Comisión Europea, 2020; Parlamento Europeo & Consejo de la Unión Europea 2013b).

Así pues, con su base de inspiración en las mencionadas líneas de actuación comunitarias, el programa *Galeuropa* nace en 2012<sup>126</sup>. De lo que se trata es de promover la movilidad transnacional de los jóvenes, favoreciendo el conocimiento de la diversidad y riqueza cultural, lo cual debería contribuir a su formación y posterior inserción laboral, como dispone el art. 15

<sup>126</sup> Hasta el momento, el programa *Galeuropa* cuenta con un total de 8 convocatorias: 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 y 2019.

de la Ley 6/2012, de 19 de junio, de Juventud de Galicia (DOG, núm. 139, 20/07/2012). La finalidad del programa es financiar proyectos de movilidad destinados a la realización de prácticas formativas en empresas o entidades públicas y privadas en el extranjero, que complementen la competencia profesional y personal de la juventud, suponiendo un valor añadido en su formación permanente y trayectoria laboral, lo que además mejora sus posibilidades de conseguir y mantener un empleo (Santos Rego et al., 2018).

En definitiva, la cuestión no es otra que promover la formación y la empleabilidad de la juventud, reduciendo, a su vez, los desajustes existentes en el mercado de trabajo. De manera específica, los objetivos del programa Galeuropa son:

- Mejorar el nivel de habilidades y competencias genéricas de los participantes.
- Reforzar la empleabilidad y las competencias profesionales de los jóvenes no ocupados y no integrados en los sistemas de educación y/o formación, contribuyendo a la mejora de su formación mediante la adquisición de una experiencia profesional para su incorporación en el mundo laboral.
- Contribuir a facilitar al colectivo juvenil su acceso al mercado de trabajo, reducir los obstáculos lingüísticos y fomentar su autonomía personal mediante la mejora de su empleabilidad.
- Potenciar los programas de educación no formal para que la población juvenil adquiera conocimientos y habilidades que ayuden a completar su desarrollo personal y profesional.

En sus primeras convocatorias (2012, 2013 y 2014), el programa se dirigía, fundamentalmente, a la oferta de ayudas individuales para la movilidad en distintos países europeos. En particular, los beneficiarios del programa eran jóvenes empadronados en Galicia de entre 18 y 30 años, con titulación universitaria o formación profesional (obtenida en los últimos cinco años) y conocimiento suficiente de inglés, italiano, francés y/o alemán para desarrollar una práctica laboral ajustada a su grado de formación académica. En los años siguientes, fue ganando presencia en la política de juventud autonómica, lo que se tradujo en un aumento de las plazas ofertadas: así, mientras en 2012 la oferta era de 50 plazas, en 2014 llegaba ya a las 300. El buen funcionamiento de sus primeras convocatorias permitió extender las posibilidades de financiación, la duración de las estancias o los países de destino de la movilidad. En el año 2015, el programa *Galeuropa* fue objeto de otra ampliación. De un lado,



las modalidades dejaban de estar centradas en los beneficiarios individuales y pasaban a incluir también a entidades locales y organizaciones sin ánimo de lucro, a las que se concede un papel central en el diseño, gestión y acompañamiento en el proceso de movilidad de los jóvenes. De otro, su financiación se enmarca en el Programa Operativo de Empleo Juvenil y, en consecuencia, dependía del Fondo Social Europeo (Santos Rego et al., 2018).

Esta última cuestión cambia sustancialmente el perfil de participación en el programa, pues el requisito fundamental es la inscripción en el fichero del Sistema de Garantía Juvenil<sup>127</sup>. En la actualidad, el registro en este sistema conlleva el cumplimiento de requisitos asociados a no haber trabajado, ni recibido acciones educativas o formativas hasta el día anterior al momento de recibir la actuación. En conjunto, los cambios más significativos que ha sufrido el programa, sobre todo si se comparan sus primeras y últimas ediciones (2012-2014 y 2015-2019)<sup>128</sup>, se presentan de manera resumida en la Tabla 13.

**Tabla 13***El Programa Galeuropa de movilidad juvenil*

PROGRAMA GALEUROPA		
PRIMERA ETAPA (2012-2014)		SEGUNDA ETAPA (2015-2019)
<b>PERFIL DE LOS PARTICIPANTES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empadronamiento en un ayuntamiento de Galicia.</li> <li>- Tener entre 18 y 30 años.</li> <li>- Título de Técnico o Técnico Superior de Formación Profesional (Grado Medio o Superior) o Título Universitario de Grado o Equivalente en los cinco años anteriores a la convocatoria.</li> <li>- Conocimiento de la lengua del país de destino elegido con nivel suficiente para desarrollar la práctica formativa en el extranjero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inscripción en el fichero del Sistema de Garantía Juvenil.</li> <li>- En 2015 tener menos de 25 años; a partir de 2016 ser mayor de 18 años y menor de 30.</li> <li>- En 2015 y 2016 no haber trabajado los treinta días anteriores; no haber recibido acciones educativas que comporten más de 40 horas mensuales en los 90 días naturales anteriores a la actuación; o, no haber recibido acciones formativas que comporten más de 40 horas en los 30 días naturales anteriores a la actuación.</li> <li>- A partir de 2017 no haber trabajado o participado en acciones educativas o de formación en el día anterior a la actuación y no haber participado en el programa en ediciones anteriores.</li> <li>- No es necesario tener titulación previa de nivel de formación profesional o universitario. Se abre a la participación de todos los perfiles educativos.</li> </ul>

<sup>127</sup> Tomamos como referencia los requisitos de la participación en la última convocatoria de 2019. Conviene recordar que los requisitos de participación en el programa han ido variando en función de los cambios para la inscripción en el Sistema de Garantía Juvenil.

<sup>128</sup> Las modificaciones en las distintas ediciones del programa se extraen de sus convocatorias, todas ellas recogidas en la página web de la *Dirección Xeral de Xuventude, Participación e Voluntariado*: <http://xuventude.xunta.es/programas-eu/galeuropa>



PROGRAMA GALEUROPA		
	PRIMERA ETAPA (2012-2014)	SEGUNDA ETAPA (2015-2019)
<b>MODALIDADES DE CONVOCATORIA</b>	- Ayudas individuales dirigidas a prácticas formativas en empresas/entidades en el extranjero.	- Jóvenes inscritos de manera individual en el Sistema de Garantía Juvenil que figuren como beneficiarios en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Galicia. - Entidades sin ánimo de lucro con sede permanente o domicilio social en Galicia que desarrollen actividades en el campo de la juventud. - Ayuntamientos, agrupaciones de ayuntamientos o mancomunidades de Galicia.
<b>DURACIÓN</b>	- 4 semanas en la convocatoria de 2012. - Ampliación a 8 semanas en la de 2013 y 2014.	- Desde 2015 hasta 2019, se establece un mínimo de 2 y un máximo de 3 meses. - Solo en 2016 se modifica a un mínimo de 2 y un máximo de 4 meses.
<b>PAÍSES DE DESTINO</b>	- En 2012 solo 6 países: Praga-República Checa, Budapest-Hungría, Varsovia-Polonia, Cork-Irlanda, Ámsterdam-Holanda y Augsburg-Alemania. - En 2013: las estancias debían desarrollarse preferentemente en República Checa, Italia, Irlanda, Polonia, Holanda y Francia - En 2014 se incluyen los siguientes países de la UE: Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Chipre, Croacia, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Polonia, Portugal, República Checa, Reino Unido, Rumanía y Suecia.	- En 2015 y 2016 los destinos son: Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Chipre, Croacia, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Azores y Madeira, República Checa, Reino Unido, Rumanía, Suecia y Turquía. - A partir de 2017: todos los anteriores países excepto Liechtenstein, Noruega y Turquía.

Fuente: elaboración propia.

En esencia, el programa *Galeuropa* conecta con los objetivos propuestos y liderados por las instituciones europeas en las políticas de juventud (véase Comisión Europea, 2020). Así pues, esta iniciativa facilita la movilidad de los trabajadores dentro y fuera de Europa, promueve el desarrollo y la transferencia de conocimiento entre los países participantes, al tiempo que permite el desarrollo personal y profesional de los jóvenes en un contexto de internacionalización de las economías. Lo que se pretende es facilitar la empleabilidad de la juventud en un contexto global de incertidumbre, de forma que puedan constatar una práctica formativa o laboral en empresas y entidades extranjeras como parte de su currículo.

### 6.1.2 El Programa Iniciativa Xove: el emprendimiento social de la juventud

El programa *Iniciativa Xove* es una iniciativa pionera destinada a la promoción de la participación de la juventud en el ámbito de la educación no formal. Desde su creación en 2010, el programa supuso la puesta en marcha de un nuevo modelo de participación juvenil en el marco de la renovación de las políticas autonómicas hacia actuaciones que faciliten la empleabilidad y el emprendimiento social de la juventud (Xunta de Galicia, 2015).

En general, puede decirse que el programa potencia el liderazgo y las competencias genéricas que contribuyen a mejorar la empleabilidad de la juventud. Viene a ser una ‘escuela de ciudadanía activa’, que fortalece el talento y la innovación de los jóvenes mediante el financiamiento de proyectos pensados y gestionados por ellos mismos. Su eje funcional no es otro que la concesión de ayudas para la puesta en marcha de iniciativas juveniles, entendidas como proyectos donde los jóvenes son los verdaderos protagonistas, participando activamente en la planificación y en la realización de las actividades diseñadas por ellos mismos.

Así pues, este programa asume como objetivo principal la necesidad de fomentar y consolidar la participación de los jóvenes en el desarrollo político, social, económico y cultural, sin dejar de cuidar su tiempo libre, calidad de vida y bienestar con proyectos integrales y específicos de actuación. La idea fundamental es promover la participación de la juventud a través de iniciativas de aprendizaje no formal, que terminen por impulsar su protagonismo, liderazgo, creatividad y talento en sus contextos de referencia (Santos Rego et al., 2018).

Para satisfacer tan estratégico objetivo, el programa señala una serie de áreas de atención prioritaria que deben trabajar las iniciativas juveniles propuestas. Cabe advertir que, con cada convocatoria, se han ido perfilando nuevas áreas de actuación, mientras que otras se han ido adaptando o desapareciendo de acuerdo con las necesidades de la juventud y las derivadas de la realidad autonómica (Tabla 14).

**Tabla 14***Áreas de atención prioritaria en el programa Iniciativa Xove*

ÁREAS DE ATENCIÓN	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Proyectos de tiempo libre y ocio educativo	X	X	X							
Proyectos de fomento de actitudes creativas e innovadoras de la juventud en su comunidad y en su entorno	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Proyectos para la creación de espacios para la comunicación y las nuevas tecnologías	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Proyectos que permitan la participación en experiencias de educación no formal en distintos campos				X	X	X	X			
Proyectos que permitan a los jóvenes poner en marcha sus ideas en el ámbito del emprendimiento y la empleabilidad (Iniciativa Xove emprendedora)				X	X	X	X	X	X	X
Proyectos de fomento de la participación y del empoderamiento de las mujeres gallegas para que colaboren activamente en la toma de decisiones, en la gestión y en la ejecución, desde el asociacionismo o desde grupos informales				X	X	X	X	X	X	X
Proyectos de conservación del ambiente y del patrimonio cultural y natural, así como de su puesta en valor							X	X	X	X
Proyectos de promoción de hábitos saludables y prevención de conductas de riesgo o violentas entre la población juvenil, así como sensibilización y lucha contra cualquier forma de discriminación								X	X	X
Proyectos de fomento de la inclusión social y laboral y de la accesibilidad de los jóvenes que pertenecen a colectivos con dificultades de integración o especialmente vulnerables								X	X	X
Proyectos de desarrollo y dinamización del medio rural								X	X	X
Proyectos de dinamización de la lengua gallega entre los jóvenes								X	X	X

Fuente: elaboración propia.

Desde sus inicios, el programa se plantea con la intención de promover la participación de los jóvenes no solo desde una óptica tradicional centrada en el asociacionismo juvenil, sino también desde la puesta en marcha de iniciativas creadas y gestionadas por ellos. De acuerdo

con esta filosofía, se trazan dos (2) destinatarios principales para la participación en este programa:

- *Grupos informales*: agrupaciones de jóvenes de entre 16 y 30 años empadronados en Galicia que, no perteneciendo a ninguna asociación, desean realizar una iniciativa juvenil (mínimo de 5 en las convocatorias de 2010 y 2011; máximo de 10 en 2012 y 2013; y máximo de 8 desde 2014 hasta el presente). En la actualidad, la edad permitida para la participación en el programa es de los 18 hasta los 30 años.
- *Asociaciones juveniles y entidades prestadoras de servicios a la juventud*: organizaciones sin fines de lucro y sus respectivas federaciones inscritas en el censo oficial de la DXV.

La opción de participación a través de grupos informales, en la que los jóvenes son los protagonistas de las actuaciones formativas, está en línea con los retos que plantea la reciente Estrategia de la Unión Europea para la Juventud (2019-2027) (Consejo de la Unión Europea, 2018a). Este programa contribuye al propósito definido por instituciones europeas de apoyar y desarrollar oportunidades para ‘aprender a participar’, ayudando a los jóvenes a prepararse para participar en la vida social y profesional. En este sentido, conecta plenamente con la meta política comunitaria de ‘involucrar’ a la juventud, toda vez que para el buen funcionamiento de la democracia y la sociedad se hace cada vez más necesario abrir vías de implicación, que sean cívica, económica, social, cultura y políticamente significativas para las generaciones jóvenes.

A pesar de que su comienzo se remonta a 2010, este programa se vincula con ejes analíticos esenciales para los retos y desafíos de las sociedades venideras. Más aún, estas iniciativas juveniles se plantean como experiencias de aprendizaje no formal que permiten a los jóvenes desarrollar sus capacidades en relación con objetivos esenciales para el futuro próximo, como la integración de la diversidad, el fomento de la creatividad, la sostenibilidad, la memoria y la tradición, la dinamización y el ocio alternativo, y/o la innovación. En definitiva, se trata de un programa que pretende hacer realidad las ideas de la población juvenil, mejorando al mismo tiempo el emprendimiento social y la empleabilidad.

## 6.2 OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS

El estudio parte del interés por analizar el impacto de los programas de educación no formal en la empleabilidad de la juventud, siendo este último un aspecto que debe abordarse de manera

urgente a la luz de las elevadas tasas de desempleo y exclusión social que les afectan. En concreto, nuestro objetivo principal es estudiar el alcance estratégico de la formación del capital humano que adquieren los jóvenes en acciones de educación no formal, considerando los hallazgos que vinculan tal participación con indicadores de empleabilidad en la sociedad actual.

Desde este objetivo general, nos permitimos formular otros objetivos más específicos:

1. Analizar las claves históricas y puntos de referencia en torno a la educación no formal y la empleabilidad de la juventud.
2. Estudiar la participación en educación no formal como estrategia de gestión de la carrera de la juventud.
3. Conocer el grado de satisfacción y utilidad profesional con la formación recibida de los participantes en los programas de educación no formal.
4. Analizar las competencias genéricas que desarrollan los jóvenes que se implican en los programas de educación no formal Galeuropa e Iniciativa Xove.
5. Comprobar si existe relación entre competencias genéricas y empleabilidad de la juventud.
6. Estudiar el impacto de la participación en los programas en la situación educativa y laboral de los jóvenes.

Los objetivos que hemos planteado responden a la necesidad de profundizar en una realidad formativa que conviene estudiar cuidadosamente ante el desafío actual de la transición al mundo laboral de las generaciones jóvenes. Especialmente, nuestro trabajo contribuye a analizar el impacto y efectividad de los programas de educación no formal en la empleabilidad de la juventud, suponiendo una aportación sustantiva a la literatura científica existente en el ámbito nacional y autonómico.

En la misma medida, el examen del impacto del aprendizaje no formal sobre el empleo puede ejercer cierta influencia en el proceso de toma de decisiones en relación con el soporte y la financiación de estas experiencias formativas por parte de agentes políticos e instituciones educativas, lo que puede repercutir de forma positiva en el desarrollo personal y profesional del colectivo juvenil. Por último, confiamos en que la investigación sea de provecho en la búsqueda de patrones de mejora capaces de asegurar la calidad de los aprendizajes resultantes de procesos no formales. Lo que deseamos es contribuir a clarificar mecanismos e instrumentos, haciéndolos más válidos y fiables de cara a su certificación.

### 6.3 MÉTODO

Una vez presentada la oportunidad de nuestro estudio e identificados los objetivos generales y específicos que se persiguen, procedemos a describir el diseño de investigación que ha servido de guía en el análisis de datos e interpretación de los resultados, así como las fases que componen la investigación que presentamos.

Considerando el problema de investigación formulado y los objetivos planteados, se ha optado por una investigación no experimental, de carácter exploratorio y descriptivo. Justamente, la investigación descriptiva permite reseñar las características de un fenómeno existente, proporcionando una imagen exhaustiva de aquello que está ocurriendo (Salkind, 1999). Se trata de una modalidad de investigación oportuna para las características de nuestro estudio, en la medida en que permite dar respuesta a cuestiones sobre el estado de cualquier situación educativa con implicaciones que van más allá de los límites establecidos por los propios elementos analizados (Bisquerra, 2004).

En pocas palabras, la investigación parte de una metodología de carácter cuantitativo con datos extraídos mediante la utilización de dos (2) cuestionarios: uno dirigido a participantes en los programas de educación no formal, *Galeuropa* e *Iniciativa Xove*; y otro, similar, para jóvenes que no han participado en este tipo de programas.

Naturalmente, para su realización hemos partido de una revisión exhaustiva de la literatura sobre el objeto de estudio a nivel nacional, europeo e internacional. En esta línea, se han analizado distintos informes y estudios que versan sobre las competencias genéricas más demandadas en la transición al mercado laboral, con un claro énfasis en la participación y no participación en programas de acción social y la empleabilidad de la juventud. Asimismo, el análisis documental nos ha permitido complementar, contrastar y validar los datos obtenidos con las restantes estrategias utilizadas.

Así las cosas, estamos en disposición de identificar y describir los instrumentos que se han considerado más adecuados y/o ajustados a la investigación que hemos llevado a cabo:

- *Revisión bibliográfica y explotación de datos secundarios*: su propósito es analizar el conjunto de las evidencias disponibles en torno a nuestro eje de estudio, esto es, la educación no formal y la empleabilidad de la juventud.

- *Cuestionarios dirigidos a jóvenes participantes y no participantes en los programas de educación no formal Galeuropa e Iniciativa Xove*: su finalidad última es analizar las competencias, como dimensión de capital humano, de la población juvenil –participante y no participante– en programas de educación no formal y establecer vínculos con la empleabilidad de la juventud.

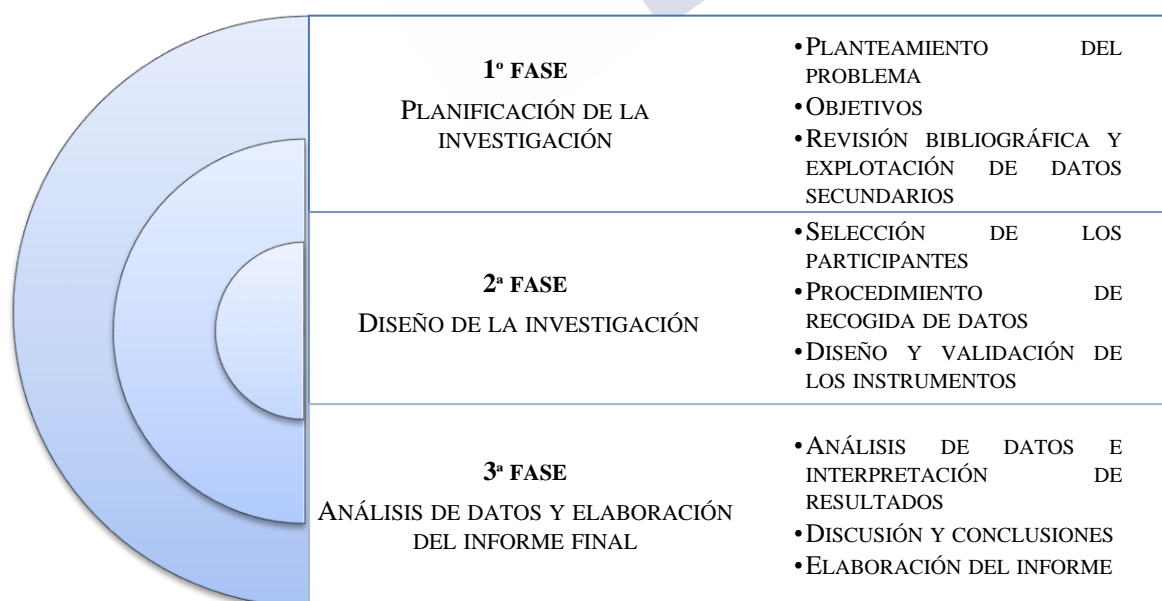
Aclarados los instrumentos y técnicas que se han seleccionado en función de la naturaleza del fenómeno educativo a estudiar y la consecución de los objetivos formulados, cabe detenerse ahora en las fases o etapas que han acompañado nuestro recorrido.

Al respecto, conviene tener presente que el desarrollo de cualquier investigación científica es circular, no lineal, con interdependencia de sus elementos constitutivos (Wallace, 1976). En este sentido, el proceso de investigación va desarrollándose por distintas etapas o fases, donde cada una se ve afectada por la anterior pero, a su vez, da lugar a otra nueva (Bernal, 2006).

En concreto, el trabajo se articula en torno a tres (3) fases plenamente interconectadas, que han guiado todo el proceso investigador (véase Figura 20). Las etapas que se han planteado cumplen con los requisitos habituales de la investigación cuantitativa (véase Bernal, 2006; Bisquerra, 2004; Ferraces, Godás, & García-Álvarez, 2019).

**Figura 20**

*Fases del proceso de investigación*



Fuente: elaboración propia a partir de Bernal (2006), Bisquerra (2004) y Ferraces et al. (2019).



Estas etapas se han ido desarrollando a lo largo de cinco años, tiempo suficiente para realizar las tareas previstas. De manera oportuna, cada una de estas fases fue situada, en un inicio, en el cronograma previsto para la realización del estudio, que fue modificado conforme a las necesidades sobrevenidas en la dinámica de investigación.

A continuación, nos centraremos en la descripción, de acuerdo con la rigurosa categorización del método propuesta por Ferraces et al. (2019), de los participantes en el estudio, los instrumentos empleados y el procedimiento seguido.

### 6.3.1 Participantes

Hemos optado por un muestro bietápico. En un primer nivel, elegimos los dos programas de educación no formal desarrollados por la *Dirección Xeral de Xuventude, Participación e Voluntariado* en la Comunidad Autónoma de Galicia y que constan de numerosas convocatorias: el programa *Galeuropa* de movilidad transnacional y el programa *Iniciativa Xove* de emprendimiento social. La lógica de la elección de estos programas se sitúa en la concreción de sus objetivos hacia la juventud. En este sentido, conviene recordar que ambos apuntan a la mejora de la empleabilidad de la juventud y son experiencias formativas ajustadas a los objetivos de nuestra investigación. Por este motivo, no se consideró oportuno incluir en la muestra a los participantes en el programa *Voluntariado Xuvenil*, ya que la diversidad de proyectos e instituciones que componen esta actuación formativa y su finalidad dispuesta sobre la solidaridad y participación juvenil, hacen que sea difícil su estudio y comparación con otras acciones de educación no formal.

Ya en un segundo nivel, seleccionamos las convocatorias y los sujetos participantes en cada programa a través de un muestreo aleatorio simple. Específicamente, los participantes de nuestro estudio pertenecen a las convocatorias que van desde el inicio de los programas hasta la última que conseguimos autorización para el tratamiento de los datos (2016). Así, la muestra está formada por los participantes en las convocatorias de 2013, 2014, 2015 y 2016 de *Galeuropa*; y a las de 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015 y 2016 de *Iniciativa Xove*.

Además, con la finalidad de comparar y contrastar los efectos de los programas estudiados en el desarrollo de competencias genéricas como dimensión de empleabilidad, incorporamos a la investigación una muestra de jóvenes no participantes en los programas de educación no formal estudiados con un perfil sociodemográfico semejante al de los participantes. En

concreto, se ha seleccionado una muestra de jóvenes con edades entre 18 y 30 años, rango definido con el propósito de establecer comparaciones con los participantes en los programas cuyas edades se sitúan dentro de esta franja etaria. Estos sujetos, elegidos a través de un muestreo intencionado no probabilístico, constituyen el grupo control de nuestro estudio (véase Santos Rego, 2015). El conjunto de los sujetos que han participado en la investigación se recoge, de manera resumida, en la Tabla 15.

**Tabla 15**

*Participantes en el estudio de educación no formal y empleabilidad de la juventud*

GRUPOS		N						
PARTICIPANTES EN EDUCACIÓN NO FORMAL	INICIATIVA XOVE	2010 n=24	2011 n=13	2012 n=34	2013 n=64	2014 n=79	2015 n=8	2016 n=12
	GALEUROPA	2013 n=95	2014 n=113	2015 n=1	2016 n=36			
NO PARTICIPANTES EN EDUCACIÓN NO FORMAL		n=1007						

La muestra total está formada por 1355 sujetos, de los cuales 1007 corresponden a jóvenes no participantes y 348 a participantes en programas de educación no formal. De estos últimos, 106 corresponden al programa *Iniciativa Xove* y 245 al programa *Galeuropa*. En *Iniciativa Xove*, cabe mencionar que los jóvenes pueden participar en distintas convocatorias del programa, pero ese no es el caso en *Galeuropa*. A continuación, nos ocupamos de describir tanto el perfil de los jóvenes participantes en los programas de educación no formal estudiados, como el de aquellos que no participan en estas experiencias formativas.

### 6.3.1.1 Descripción de los sujetos de la muestra

#### A. Participantes en el programa *Iniciativa Xove*

La muestra en el programa *Iniciativa Xove* está formada por 106 sujetos, de los cuales el 48.1% son hombres y el 51.9% mujeres, con un rango de edad entre 16 y 48 años ( $M=28.35$ ;  $DT=5.06$ ). Fundamentalmente, son jóvenes con estudios universitarios (Tabla 16).

**Tabla 16***Máximo nivel de estudios alcanzado en Iniciativa Xove*

NIVEL DE ESTUDIOS	%
Educación Secundaria Obligatoria (equivalente)	7.8
FP Grado Medio (equivalente)	3.9
Bachillerato (equivalente)	6.8
FP Grado Superior (equivalente)	5.8
Universitarios	42.7

Las modalidades de participación se encuentran equilibradas, correspondiendo el 42.7% a grupos informales y el 57.3% a asociaciones o entidades juveniles. En su mayoría, los jóvenes han participado en el programa con la intención de desarrollar proyectos de actitudes creativas e innovadoras en la comunidad, o dirigidos a la inclusión y accesibilidad de jóvenes vulnerables. Así, podría decirse que son jóvenes implicados en las necesidades de su entorno y con las personas que los rodean (ver Tabla 17).

**Tabla 17***Áreas de atención prioritaria de las iniciativas juveniles*

ÁREAS DE ATENCIÓN PRIORITARIA	%
<i>Iniciativa Xove Emprendedora</i>	12.5
Inclusión y accesibilidad de jóvenes vulnerables	28.1
Proyectos de actitudes creativas e innovadoras en la comunidad	38.3
Creación de espacios para la comunicación y las tecnologías	9.4
Fomento de la participación de las mujeres	3.1
Proyectos que permitan la participación en experiencias de educación no formal	2.3
Conservación del medio ambiente	0.8
NS/NC	5.5

El elevado compromiso social y comunitario también se muestra mediante su implicación en organizaciones juveniles de diversa índole. Concretamente, el 31.2% ha participado en una organización voluntaria, el 24.7% en dos entidades y el 31.2% en más de dos instituciones de alcance comunitario. Ello contrasta, de manera clara, con el porcentaje de jóvenes que no ha participado nunca en este tipo de acciones sociales (13%). Cabe advertir que gran parte de los que han participado previamente en estas entidades, ha desarrollado su capacidad de liderazgo, y ello lo demuestra el hecho de haber asumido figuras de responsabilidad como son las de coordinador, presidente o secretario de las organizaciones juveniles (ver Tabla 18).

**Tabla 18***Funciones desempeñadas en las organizaciones juveniles. Iniciativa Xove*

<b>FUNCIÓN</b>	<b>%</b>
Participante en las actividades programadas	33
Coordinador	27.7
Cargo (presidente, secretario, tesorero...)	29.2
Personal remunerado	8.5
Otros	1.6

Esa implicación se mantiene en el tiempo, ya que la mayoría de los jóvenes se habría involucrado, durante los últimos 12 meses anteriores a la realización de la encuesta, en alguna organización juvenil o entidad de acción voluntaria (86.2%).

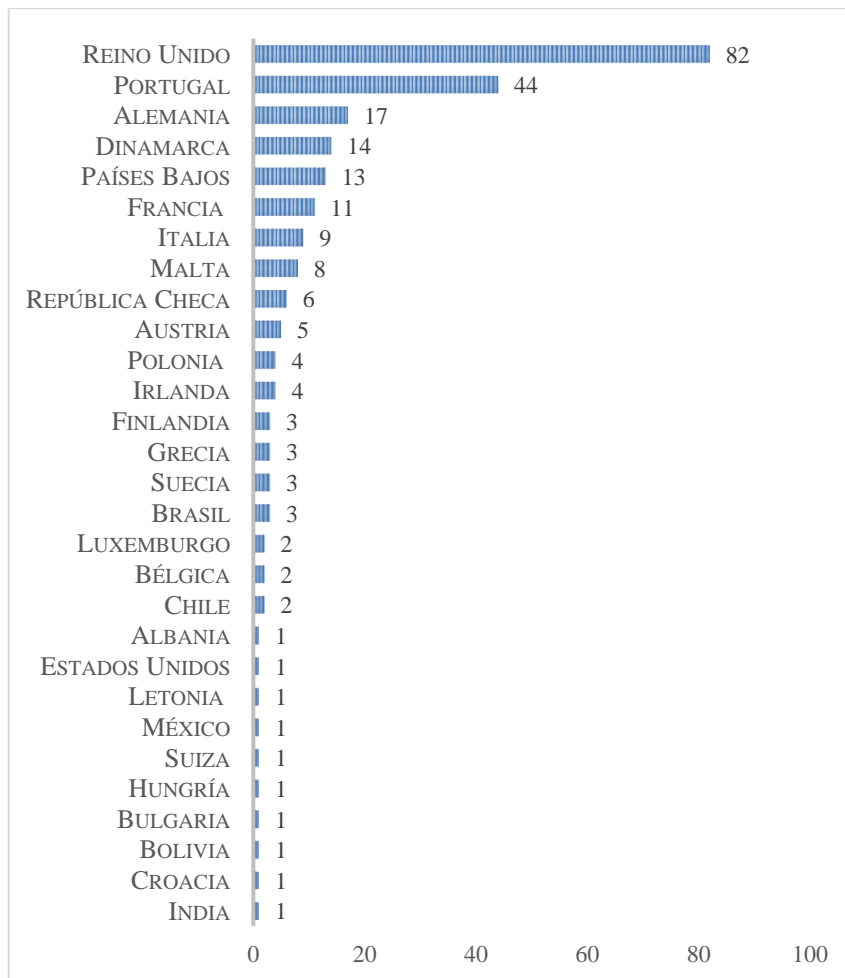
*B. Participantes en el programa Galeuropa*

En el programa *Galeuropa* participan 245 sujetos (35.5% son hombres y el 64.5% mujeres) con edades comprendidas entre 23 y 34 años (M=28.07; DT=3.02). Son jóvenes con un nivel educativo alto (ver Tabla 19).

**Tabla 19***Máximo nivel de estudios alcanzado en Galeuropa*

<b>NIVEL DE ESTUDIOS</b>	<b>%</b>
FP Grado Medio (equivalente)	0.8
FP Grado Superior (equivalente)	15.8
Universitarios	83.4

Los participantes en el programa han realizado las prácticas profesionales en empresas y/o entidades públicas y privadas en países dentro y fuera de la Eurozona. Entre ellos, los destinos mayoritarios son Reino Unido y Portugal (Figura 21).

**Figura 21***Galeuropa. Países de destino de la movilidad de los jóvenes*

No se muestran involucrados en actividades de tipo social o comunitario. Así, la mayor parte declara no haberse implicado nunca en organizaciones juveniles o entidades de acción voluntaria (58.8%). De los que sí lo hacen, la mayoría ha participado en una sola organización (26.8%), reduciéndose este número considerablemente en el caso de dos (8.3%), o más de dos instituciones sociales (6.1%).

Aquellos que se han implicado en organizaciones juveniles no han desempeñado posiciones de responsabilidad y liderazgo. En concreto, la modalidad de implicación elegida mayoritariamente es la de participante en las actividades programadas (Tabla 20).

**Tabla 20***Funciones desempeñadas en las organizaciones juveniles. Galeuropa*

<b>FUNCIÓN</b>	<b>%</b>
Participante en las actividades programadas	60.3
Coordinador	21.5
Cargo (presidente, secretario, tesorero...)	6.4
Personal remunerado	4
Otros	7.8

Por último, casi la mitad de ellos indica haber participado, durante los 12 meses anteriores a la realización de la encuesta, en alguna organización juvenil o entidad de acción voluntaria (49%).

*C. Jóvenes no participantes en los programas de educación no formal*

Finalmente, hemos contado con 1007 jóvenes que no han participado en este tipo de programas. La muestra refleja una mayor presencia femenina (59.9%) que masculina (40.1%) con edades entre los 17 y 32 años ( $M=19.89$ ;  $DT= 2.28$ ). Como la recogida de datos se hizo en las Universidades del Sistema Universitario de Galicia (SUG), se trata de alumnos que están cursando un Grado, por lo que su máximo nivel de estudios es el Bachillerato (Tabla 21).

**Tabla 21***Máximo nivel de estudios alcanzado. Jóvenes no participantes*

<b>NIVEL DE ESTUDIOS</b>	<b>%</b>
FP Grado Medio (equivalente)	0.6
Bachillerato (equivalente)	77.4
FP Grado Superior (equivalente)	17.2
Universitarios	4.8

Así, la muestra está conformada por estudiantes de dos universidades del Sistema Universitario de Galicia, lo que nos aseguraba un perfil similar a los participantes en educación no formal y, por tanto, la comparabilidad de los datos. Son jóvenes universitarios pertenecientes a diversos Grados y Másteres de la Universidade de Santiago de Compostela (USC) y de la Universidade de Vigo (UVigo). El compendio de las titulaciones de los jóvenes no participantes en los programas de educación no formal se presenta, de manera resumida, en la Tabla 22.

**Tabla 22***Titulaciones de los jóvenes no participantes en los programas*

<b>TITULACIÓN</b>	<b>N</b>
Grado en Educación Infantil (USC)	163
Grado en Educación Primaria (USC)	265
Grado en Pedagogía (USC)	143
Grado en Matemáticas (USC)	37
Grado en Física (USC)	236
Grado en Ingeniería Informática (USC)	50
Máster en Energías Renovables y Sostenibilidad Energética (USC)	8
Máster en Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario (USC)	12
Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (UVigo)	93
	1007

Estos jóvenes tampoco se involucran en actividades de tipo comunitario o social. Concretamente, el 75% de ellos afirma no haber participado nunca en organizaciones juveniles o entidades de acción voluntaria. Los que sí se involucran en estas acciones lo han hecho principalmente en una sola organización (15.7%), siendo escaso el número que señala dos (4.8%), o más organizaciones sociales (4.7%).

Los jóvenes que han participado anteriormente en organizaciones juveniles no lo han hecho desde posiciones de liderazgo, sino que han tomado parte en las acciones programadas (Tabla 23).

**Tabla 23***Funciones desempeñadas en las organizaciones juveniles. Jóvenes no participantes*

<b>FUNCIÓN</b>	<b>%</b>
Participante en las actividades programadas	66.9
Coordinador	18.9
Cargo (presidente, secretario, tesorero...)	5.3
Personal remunerado	3.3
Otros	5.6



Cabe reseñar que más de la mitad de estos jóvenes afirma haber participado, durante los últimos 12 meses previos a la realización de la encuesta, en alguna organización juvenil o entidad de acción voluntaria (57.5%).

### 6.3.2 Instrumentos

Atendiendo a las características de nuestro estudio, hemos utilizado dos cuestionarios, uno dirigido a participantes en los programas de educación no formal, *Iniciativa Xove* y *Galeuropa*, y otro a jóvenes con un perfil similar al de los anteriores pero ajenos a estas actuaciones formativas. Ambos instrumentos han permitido abordar los objetivos planteados, sin olvidar su pertinencia con el enfoque metodológico propuesto (Tabla 24).

**Tabla 24**

*Instrumentos principales de la investigación*

INSTRUMENTOS	OBJETIVOS	DESTINATARIOS
Cuestionario de educación no formal y empleabilidad de la juventud	Evaluar la influencia de los programas de educación no formal en la empleabilidad de la juventud	Jóvenes participantes en los programas <i>Iniciativa Xove</i> y <i>Galeuropa</i>
Cuestionario sobre el desarrollo de competencias para la empleabilidad de la juventud	Evaluar las competencias de la juventud y su repercusión en la empleabilidad	Jóvenes no participantes en los programas objeto de estudio

El punto central para la articulación de ambos cuestionarios giró en torno a la importancia de la participación en educación no formal como variable mediadora en la empleabilidad de la juventud. Así pues, con la aplicación de ambos cuestionarios hemos podido contrastar el impacto de estas experiencias formativas a través de sus directos implicados, esto es, los jóvenes que han participado en educación no formal y aquellos que, por distintas razones, todavía no se han involucrado en estas acciones. Nuestra intención fue la de integrar teoría y metodología, de manera que la construcción de los instrumentos estuviese adecuadamente justificada.

La elaboración de ambos instrumentos se produce en el contexto del estudio '*Os programas de educación non formal e a empregabilidade da xuventude en Galicia*' (Santos Rego, 2015; véase, también, Santos Rego et al., 2018). Esta investigación fue resultado de un contrato entre el Grupo de Investigación ESCULCA-USC y la *Dirección Xeral de Xuventude, Participación*

*e Voluntariado (Consellería de Política Social, Xunta de Galicia) para la evaluación de los programas Galeuropa, Iniciativa Xove y Voluntariado Xuvenil.*

De las primeras versiones de los cuestionarios se encargaron miembros del grupo de investigación que acudieron a trabajos elaborados de manera previa con objetivos similares. En concreto, se partió de investigaciones cuyo foco de análisis era la evaluación de las competencias genéricas más demandadas por el mercado laboral o el análisis del impacto de la educación no formal en variables relacionadas con la empleabilidad de la juventud (ACSUG, 2014; Allen & Van der Velden, 2007; Escuela Europea de Competencias, 2011; García-Fuentes, Rodríguez, & Rodríguez, 2006; González y Wagenaar, 2003; Lifelong Learning Platform, 2015; Souto-Otero et al., 2012; Universidad de Salamanca, 2011; University of Cumbria, 2014; University of Manchester, 2014; University of Sheffield, 2014). Asimismo, para la elaboración del cuestionario dirigido a los participantes, se procedió con un análisis y revisión de las distintas convocatorias de cada programa, lo que permitió realizar una evaluación global y extensa de las acciones de educación no formal.

Una vez diseñados los instrumentos por el equipo de investigación y con el propósito de asegurar la validez de contenido, en la segunda fase los cuestionarios fueron sometidos a un juicio de expertos: el primero, formado por especialistas en investigación social (dos de la Universidade de Santiago de Compostela y uno de la *University of Cardiff*, UK); el segundo, estaba integrado por técnicos y responsables de los programas estudiados en la *Dirección Xeral de Xuventude, Participación e Voluntariado*. La intervención de estos profesionales fue clave en la toma de decisiones en relación con la aplicación de los instrumentos.

De modo global, las sugerencias aportadas permitieron avanzar en la elaboración del cuestionario, dar consistencia a su diseño y ajustar el procedimiento de pase a la población objeto de nuestro estudio. Así, se mejoró tanto en forma (ubicación y orden de los ítems) como en contenido (ampliación y eliminación de ítems, o grado de inteligibilidad).

De igual manera, los cuestionarios fueron aplicados a una muestra piloto para constatar el cumplimiento tanto de las condiciones psicométricas (validez, fiabilidad y facilidad de comprensión de los ítems) como de aquellas asociadas a su relevancia práctica (utilidad a nivel de gestión, brevedad, fácil comprensión y manejo). A continuación, realizamos un análisis pormenorizado de los cuestionarios utilizados en la investigación (véase Santos Rego, 2015).

### 6.3.2.1 Justificación y análisis de los cuestionarios del estudio

#### - *Cuestionario de educación no formal y empleabilidad de la juventud*

El cuestionario pretende identificar cuestiones vinculadas a la situación educativa y laboral de los jóvenes antes y después de la participación en el programa, el nivel de desarrollo de competencias genéricas como dimensión de capital humano, la participación en organizaciones juveniles o entidades de acción voluntaria, la valoración general del programa en las expectativas y/o aspiraciones profesionales, la utilidad del programa en asuntos de empleo, el nivel de satisfacción con el programa, y la influencia del programa en variables que median la empleabilidad de la juventud.

La versión definitiva del cuestionario que se utilizó para la recogida de datos está compuesta por 30 preguntas organizadas en cuatro bloques: A) Programa; B) Identificación; C) Participación juvenil; y D) Valoración de la implicación en el programa. En todo caso, tuvimos que hacer algunas variaciones en el cuestionario de *Galeuropa* y el de *Iniciativa Xove* (ver Anexo I y Anexo II).

Así, el primer bloque de preguntas sobre el programa contiene variaciones en función de las coordenadas y características de cada actuación formativa. En el caso de *Galeuropa*, este bloque está integrado por cuatro preguntas (1, 2, 3 y 4) de elección múltiple en las que el sujeto puede marcar las opciones que considere oportunas. Se trata de cuestiones asociadas al año de convocatoria del programa, el país de realización de las prácticas, el sector al que pertenece la empresa en la que hacen las prácticas, y la participación en otros programas de juventud de características similares. En cuanto al programa *Iniciativa Xove*, también comprende cuatro preguntas (1, 2, 3 y 4) de elección múltiple, que atienden al año de convocatoria del programa, la modalidad de participación, las áreas de atención prioritarias en las que se enmarca el proyecto juvenil y la participación en otros programas de juventud.

El resto de los bloques de preguntas coinciden en ambos programas. En concreto, los de identificación, participación juvenil y valoración de la implicación en el programa están formados por 7 preguntas abiertas (6, 7, 8, 12, 14, 16 y 30), así como 19 cerradas. Las preguntas cerradas se dividen, a su vez, en dicotómicas (5), de elección múltiple con una única opción de respuesta (9, 10, 15, 19, 21, 26 y 27), de elección múltiple donde el sujeto puede marcar varias opciones de respuesta (11, 13, 17, 20 y 23), ítems de tipo escalar (22, 24, 25) y escalas Likert (18, 28 y 29).

Concretamente, las preguntas 18 y 28, recogen dos escalas Likert que serán el eje articulador del análisis de los datos recogidos sobre los participantes en los programas de educación no formal. Nos referimos, por un lado, a la escala dirigida a la autoevaluación de las competencias genéricas como dimensión de capital humano (20 ítems); y, por otro, a la escala destinada a analizar el impacto de los programas en la empleabilidad de los participantes en educación no formal (5 ítems). En cada una de ellas, los valores en los que el joven podía situarse oscilaban del 1 ‘en total desacuerdo’ al 4 ‘totalmente de acuerdo’.

- *Cuestionario sobre el desarrollo de competencias para la empleabilidad de la juventud*

Este cuestionario se diseñó para jóvenes no participantes y contiene variables de idéntica condición al de los participantes en los programas de educación no formal estudiados, a fin de aproximar inferencias y comparaciones en términos de empleabilidad.

La versión final de este cuestionario que se utilizó para la recogida de datos está integrada por 18 preguntas organizadas en tres (3) bloques: A) Identificación; B) Situación actual; y C) Participación (ver Anexo III).

El primer bloque atiende al perfil sociodemográfico de la población juvenil. Particularmente, consta de tres preguntas abiertas (2, 3 y 4), que incluyen la fecha de nacimiento, el país y la localidad de residencia; y tres cerradas: dicotómicas (1) y de elección múltiple con una única opción de respuesta (5 y 6).

El segundo bloque de preguntas se encarga de la situación actual educativa y laboral de los jóvenes. En este caso, está integrado por una única pregunta abierta (9), cuatro de elección múltiple con varias opciones de respuesta (7 y 11), o de una sola (8 y 10). Además, se incorpora la misma escala de autoevaluación de competencias genéricas del cuestionario anterior.

El tercer y último bloque de preguntas se ocupa de aspectos vinculados a la implicación de los jóvenes en acciones complementarias de educación no formal. Este bloque no solo ha permitido analizar su implicación en otras experiencias formativas similares a las estudiadas, sino que también ha servido de control para separar aquellos sujetos que sí habrían participado en alguna edición de *Iniciativa Xove* y *Galeuropa*. Específicamente, el bloque está compuesto por preguntas cerradas de elección múltiple donde el sujeto puede marcar varias opciones (14 y 17) y por cuestiones que presentan una única posibilidad de respuesta entre las posibles (13, 15, 16 y 18).

En definitiva, en lo tocante a las escalas que integran los cuestionarios diseñados, nos centramos fundamentalmente en dos de ellas ya que es sobre las que se articulan los objetivos principales del estudio:

- A. *Escala de competencias genéricas*: su finalidad es evaluar el grado en que los sujetos consideran que han desarrollado una serie de competencias genéricas que la literatura científica determina como fundamentales para la empleabilidad de la juventud
- B. *Escala de empleabilidad*: su propósito último es analizar el efecto percibido de los programas en la empleabilidad de los jóvenes que participan en *Iniciativa Xove y Galeuropa*.

Así, con el objeto de comprobar su fiabilidad y validez, se procedió a realizar un análisis factorial exploratorio y, a continuación, confirmatorio.

#### A) *Escala 1. Competencias genéricas*

Su objetivo es la autoevaluación de los participantes y no participantes en actividades de educación no formal de su capital humano. Para elaborarla, se han utilizado las aportaciones de informes y estudios que han analizado las competencias más demandadas por los empleadores o, en su caso, aquellas que han aumentado, en términos de capital humano, las posibilidades de los jóvenes de buscar y acceder a un empleo.

En particular, se han tomado como referencia las escalas de competencias genéricas diseñadas en el proyecto *Tuning* (González y Wagenaar, 2003), en el proyecto *Reflex* (Allen & Van der Velden, 2007), y/o la que utilizan organismos públicos para evaluar la inserción laboral de los egresados, caso de la diseñada por la ACSUG (2014). Además, se ha hecho uso de distintas escalas de autoevaluación de competencias genéricas desarrolladas por las instituciones de educación superior para el seguimiento de la inserción laboral de sus egresados (Universidad de Salamanca, 2011; University of Cumbria, 2014; University of Manchester, 2014; University of Sheffield, 2014), así como de investigaciones centradas en el análisis de competencias genéricas y la empleabilidad (Escuela Europea de Competencias, 2011; García-Fuentes et al., 2006), o de trabajos específicos que evalúan el desarrollo de competencias genéricas en el marco de programas de educación no formal (Lifelong Learning Platform, 2015; Souto-Otero et al., 2012).

El análisis psicométrico de la escala, así como la adecuación del modelo, se realizó mediante el procedimiento de validación cruzada (Cudeck & Brown, 1983). La muestra total

de los participantes en la investigación (1355) se dividió aleatoriamente en dos submuestras: la submuestra 1 (n= 677) fue utilizada para analizar la dimensionalidad y la submuestra 2 (n= 678) para conocer la adecuación del modelo. Basándonos en este procedimiento, se eliminaron aquellos ítems que, o bien la correlación ítem total no resultó significativa, o bien que tal eliminación permitía incrementar la fiabilidad de la escala. En concreto, se eliminaron los ítems: ‘siempre estoy dispuesto a asumir nuevas funciones y tareas’; ‘soy capaz de liderar grupos y motivar a otros para alcanzar metas comunes’; ‘siempre estoy dispuesto a explorar nuevas oportunidades y emprender cambios para mejorar las cosas’; ‘soy capaz de exponer mis ideas y puntos de vista con seguridad’; ‘soy capaz de manejar con eficacia las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)’; y ‘soy bueno en la gestión del tiempo y organizando tareas’. Así, partiendo de una escala inicial de 20 ítems, el instrumento quedó finalmente constituido por 14 ítems significativos.

La dimensionalidad de la escala se determinó mediante el Análisis Factorial Exploratorio (AFE), siguiendo el método de extracción de Componentes Principales y rotación Varimax, empleando la submuestra 1. El tamaño de la muestra se ajusta al criterio consensuado por metodólogos de entre 5 y 10 sujetos por ítem (Velicer & Fava, 1998). Las pruebas KMO= .853 y  $\chi^2(91)= 2216.59$   $p<.001$  informaron de una buena adecuación muestral y de la correlación significativa entre los ítems, respectivamente. Los resultados se presentan en las Tablas 25 y 26.

**Tabla 25***Estadísticos descriptivos de la Escala 1*

ÍTEMS	M	DT
1. Me adapto con facilidad a otros ambientes culturales	3.29	.67
2. Soy consciente de mis capacidades y actitudes	3.24	.63
3. Me resulta fácil adoptar una posición ante un problema	2.94	.64
4. Me resulta fácil evaluar y aceptar las consecuencias de mis decisiones	3.07	.65
5. Siempre soy honesto conmigo mismo y con los demás	3.22	.67
6. Soy capaz de identificar y controlar mis emociones y las de los demás	2.85	.74
7. Puedo comunicarme en una lengua extranjera	2.93	.86
8. Soy capaz de generar nuevas ideas (soluciones, productos, puntos de vista...)	3.11	.59
9. Soy capaz de encontrar alternativas a los obstáculos y dificultades	3.11	.56
10. Soy capaz de analizar información desde un punto de vista crítico	3.23	.62
11. Me siento cómodo en un ambiente internacional	3.11	.75
12. Me gusta trabajar en equipo	3.22	.74
13. Me relaciono fácilmente con otras personas	3.15	.78
14. Soy capaz de coordinar a un grupo de personas	2.95	.71



**Tabla 26***Matriz de componentes rotados de la Escala 1*

ÍTEMS	FACTOR I	FACTOR II	FACTOR III
3. Me resulta fácil adoptar una posición ante un problema	.671		
2. Soy consciente de mis capacidades y actitudes	.645		
9. Soy capaz de encontrar alternativas a los obstáculos y dificultades	.640		
5. Siempre soy honesto conmigo mismo y con los demás	.600		
4. Me resulta fácil evaluar y aceptar las consecuencias de mis decisiones	.599		
6. Soy capaz de identificar y controlar mis emociones y las de los demás	.565		
10. Soy capaz de analizar información desde un punto de vista crítico	.493		
8. Soy capaz de generar nuevas ideas (soluciones, productos, puntos de vista...)	.474		
11. Me siento cómodo en un ambiente internacional		.785	
7. Puedo comunicarme en una lengua extranjera		.776	
1. Me adapto con facilidad a otros ambientes culturales		.501	
12. Me gusta trabajar en equipo			.808
13. Me relaciono fácilmente con otras personas			.808
14. Soy capaz de coordinar a un grupo de personas			.564
$\alpha$ DE CRONBACH DE LOS FACTORES	$\alpha = .79$	$\alpha = .65$	$\alpha = .68$

Como se puede comprobar en la tabla anterior, la extracción inicial arrojó tres (3) factores significativos: Proactividad y adaptabilidad personal (ítems 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9 y 10), Competencia intercultural (ítems 2, 7 y 11) y Liderazgo (ítems 12, 13 y 14). Los tres factores obtenidos explican el 50.56% de la varianza y se observa una buena consistencia interna (los valores  $\alpha$  oscilan entre .65 y .79). La matriz de componentes rotados muestra los siguientes resultados:

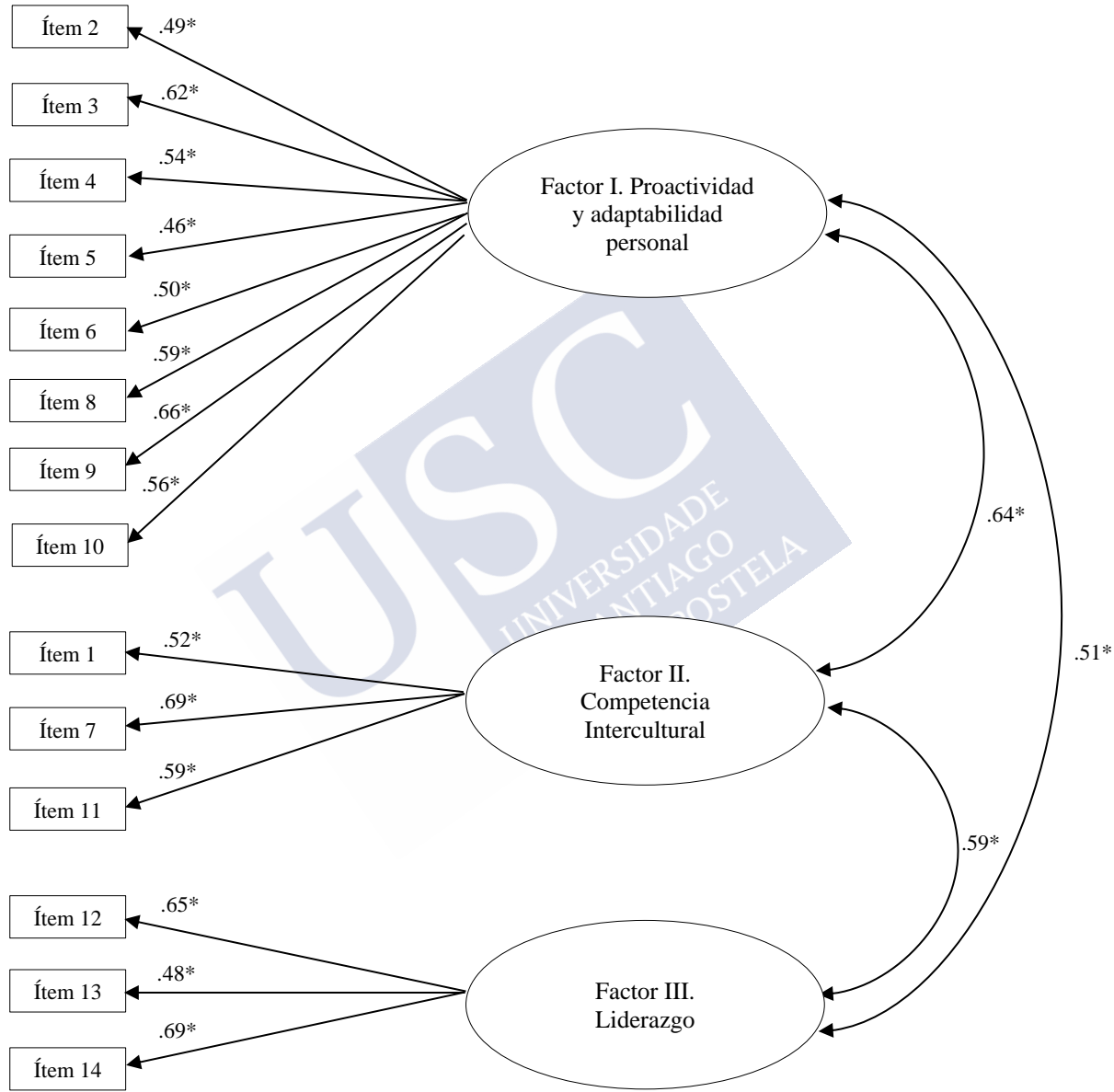
- Factor I: Proactividad y adaptabilidad personal ( $\alpha = .79$ ). Ítem 3 (.671), ítem 2 (.645), ítem 9 (.640), ítem 5 (.600), ítem 4 (.599), ítem 6 (.565), ítem 10 (.493) e ítem 8 (.474).
- Factor II: Competencia Intercultural ( $\alpha = .65$ ). Ítem 11 (.785), ítem 7 (.776), e ítem 1 (.501).
- Factor III: Liderazgo ( $\alpha = .68$ ). Ítem 12 (.808), ítem 13 (.808), e ítem 14 (.564).

Una vez identificados los tres factores que componen la escala, a continuación, se llevó a cabo un AFC (Análisis Factorial Confirmatorio) a fin de conocer la adecuación y ajuste del



modelo. Para ello, se empleó la submuestra 2 del estudio (Figura 22 y Tabla 27). Véase que todos los pesos de regresión, así como las covarianzas entre factores resultan significativos ( $p < .01$ ).

**Figura 22**  
*Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala 1*



**Tabla 27***Indicadores de bondad de ajuste del modelo de la Escala 1*

$\chi^2$	<i>gl</i>	<i>p</i>	$\chi^2/ gl$	GFI	CFI	RMSEA [IC]	SRMR
328.46	74	.000	4.43	.93	.88	.07 [.06- .08]	.050

La prueba  $\chi^2(74)= 328.46$ ,  $p=0.00$ , informa de la distancia entre la matriz de varianzas/covarianzas muestral e hipotética (Bentler & Bonett, 1980). Este valor no debe ser significativo para afirmar la no existencia de discrepancia entre ambas matrices. Sin embargo, es un estadístico muy sensible al tamaño de la muestra (con  $n \geq 200$  suele ser significativo). Por tanto, debe acompañarse de otros índices, siendo los más utilizados:

- GFI (Tanaka & Huba, 1985): toma valores entre 0 y 1 y puede interpretarse como un coeficiente de determinación multivariado. Un valor superior a .90 es indicativo de buen ajuste. En nuestro caso, este coeficiente alcanza el .93.
- CFI (Bentler, 1990): es un índice de ajuste comparativo. En nuestro caso, el valor se aproxima a .90.
- RMSEA (Steiger, 1990): informa de la diferencia entre la matriz de correlaciones poblacional y la propuesta en el modelo de la muestra utilizada. Valores menores a .08 indican un buen ajuste. Los datos indican un valor de .07.
- SRMR (Hu & Bentler, 1999): informa de los residuales estandarizados y, al igual que el anterior, un valor inferior a .08 indica un buen ajuste. En este índice el resultado es de .050.

Teniendo en consideración los parámetros establecidos para cada uno de los índices, comprobamos que todos los valores obtenidos nos indican un buen ajuste del modelo.

#### *B) Escala 2. Empleabilidad*

El objetivo de esta escala, aplicable a los participantes en actividades de educación no formal, es que los sujetos valoren la influencia del programa en variables relacionadas con su empleabilidad. Dichas cuestiones se vinculan, por un lado, con el impacto del programa en la gestión de la carrera profesional, esto es, la ampliación de las perspectivas laborales o vocacionales, cambios en las aspiraciones profesionales o laborales, y/o el aumento de la motivación para la búsqueda activa de empleo; y, por otro, con la influencia del programa en el

capital social de los participantes, cuestión medida a través de variables como la influencia favorable del programa en su situación actual (trabajo, estudios, etc.), o en el impacto positivo en las oportunidades para conseguir un empleo.

Para su elaboración, acudimos a estudios centrados en una clasificación exhaustiva de las dimensiones configurativas de la empleabilidad, tomando como especial referencia el trabajo de Fugate et al. (2004). Asimismo, las variables identificadas se basan en estudios de características similares sobre educación no formal y empleabilidad de la juventud, caso del trabajo de Souto-Otero et al. (2012). Finalmente, construimos una escala articulada por 5 ítems fundamentales. Los resultados del AFE y AFC se presentan a continuación.

De nuevo, determinamos la dimensionalidad de la escala recurriendo al Análisis Factorial Exploratorio (AFE), con el método de extracción de Componentes Principales y rotación Varimax. El tamaño de la muestra se ajusta al criterio de entre 5 y 10 sujetos por ítem (Velicer & Fava, 1998). Las pruebas KMO= .711 y  $\chi^2(10)= 522.493$   $p=.000$  informaron de una buena adecuación muestral y de la correlación significativa entre los ítems, respectivamente. En las Tablas 28 y 29 presentamos los resultados del AFE.

**Tabla 28**  
*Estadísticos descriptivos de la Escala 2*

ÍTEMS	M	DT
1. La participación en el programa ha influido favorablemente en mi situación actual (trabajo, estudios...)	2.85	.92
2. La participación en el programa ha cambiado mis planes o aspiraciones laborales	2.59	.89
3. La participación en el programa ha influido favorablemente en mis oportunidades para conseguir un empleo	2.84	.87
4. La participación en el programa amplió mis perspectivas laborales y vocacionales (por ejemplo, me hizo considerar trabajos en los que no había pensado antes)	2.86	.87
5. La participación en el programa me motivó para buscar empleo más activamente	2.71	.88

**Tabla 29***Matriz de componentes rotados de la Escala 2*

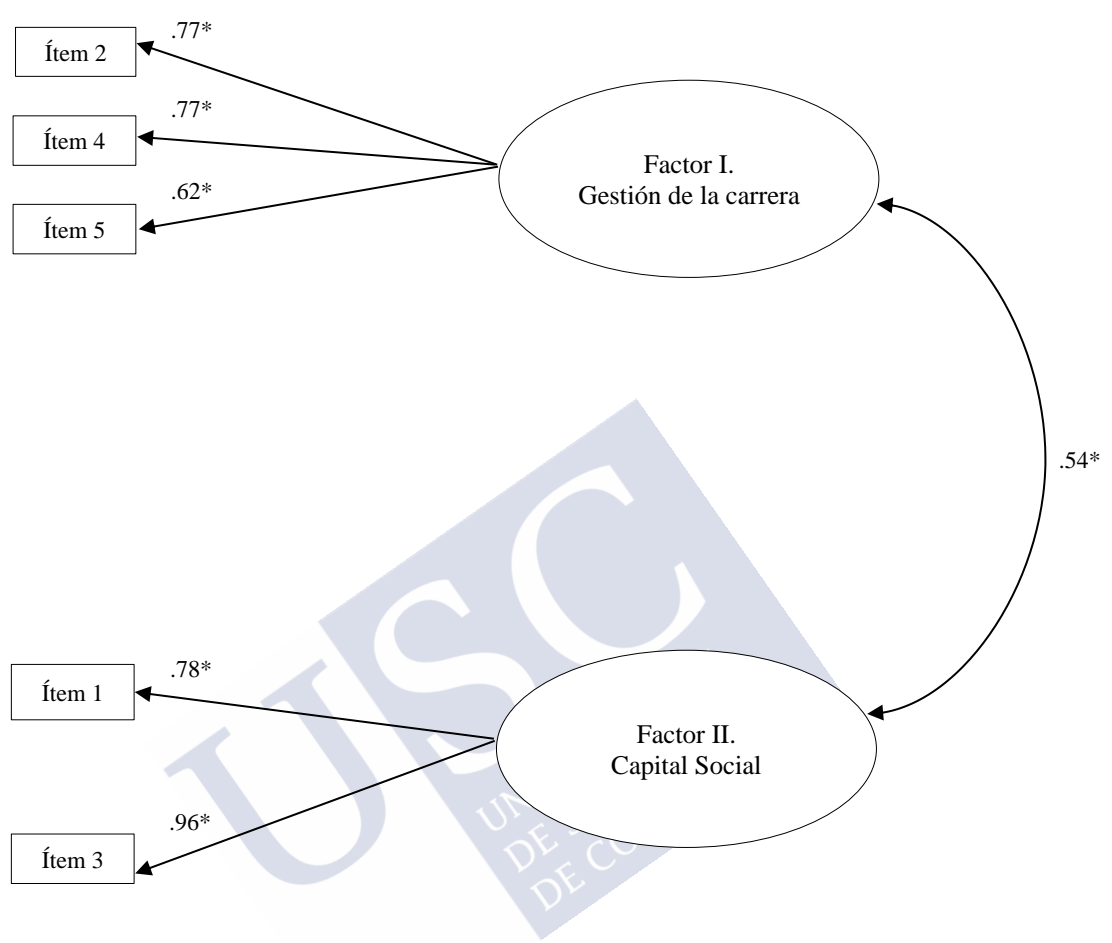
ÍTEMS	FACTOR I	FACTOR II
4. La participación en el programa amplió mis perspectivas laborales y vocacionales (por ejemplo, me hizo considerar trabajos en los que no había pensado antes)	.844	
2. La participación en el programa ha cambiado mis planes o aspiraciones laborales	.803	
5. La participación en el programa me motivó para buscar empleo más activamente	.752	
1. La participación en el programa ha influido favorablemente en mi situación actual (trabajo, estudios...)		.929
3. La participación en el programa ha influido favorablemente en mis oportunidades para conseguir un empleo		.890
$\alpha$ DE CRONBACH DE LOS FACTORES	$\alpha = .76$	$\alpha = .86$

La extracción inicial arrojó dos (2) factores significativos: Gestión de la carrera (ítems 4, 2 y 5) y Capital Social (ítems 1 y 3). Los dos factores explican el 55.06% de la varianza y los valores  $\alpha$  demuestran una buena consistencia interna (entre .76 y .86). La matriz de componentes rotados muestra los siguientes resultados:

- Factor I: Gestión de la carrera ( $\alpha = .76$ ). Ítem 4 (.844), ítem 2 (.803), e ítem 5 (.752).
- Factor II: Capital Social ( $\alpha = .86$ ). Ítem 1 (.929), e ítem 3 (.890).

Una vez identificados los dos factores que componen la escala se llevó a cabo un AFC (Análisis Factorial Confirmatorio) para conocer la adecuación y ajuste del modelo (véase Figura 23 y Tabla 30). Todos los pesos de regresión, así como las covarianzas entre factores resultaron significativos ( $p < .01$ )

**Figura 23**  
*Análisis Factorial Confirmatorio de la Escala 2*



**Tabla 30**  
*Indicadores de bondad de ajuste del modelo de la Escala 2*

$\chi^2$	<i>gl</i>	<i>p</i>	$\chi^2/ gl$	GFI	CFI	RMSEA [IC]	SRMR
5.959	4	.202	1.49	.99	.99	.04 [.00- .09]	.050

La prueba  $\chi^2(4)= 5.959$ ,  $p=.202$ , informa de la distancia entre la matriz de varianzas/covarianzas muestral e hipotética (Bentler & Bonett, 1980) y este valor no debe ser significativo, lo que nos permite afirmar la no existencia de discrepancia entre ambas matrices. Podemos comprobar que, efectivamente, nuestro valor es no significativo, por lo que hemos incluido los otros índices como en el caso de la escala anterior.

- GFI (Tanaka & Huba, 1985): Su valor, superior a .90, nos indica buen ajuste.
- CFI (Bentler, 1990): con un valor superior a .95, indica un buen ajuste.
- RMSEA (Steiger, 1990): con un valor de .04, indica un buen ajuste.
- SRMR (Hu & Bentler, 1999): alcanza un valor inferior a .050, y también indica un buen ajuste.

Teniendo en consideración los parámetros establecidos para cada uno de los índices, puede decirse que todos los valores han mostrado un buen ajuste.

### **6.3.3 Procedimiento**

Es el momento de describir el procedimiento seguido en la recogida de los datos, clarificando su codificación y análisis. A ambas cuestiones damos respuesta, detenidamente, a continuación.

#### **6.3.3.1 Procedimiento de aplicación de los instrumentos**

Nuestro estudio se fundamenta en dos cuestionarios cuya aplicación fue sustancialmente distinta, debido a las características de sus destinatarios.

##### *A) Cuestionario para participantes en los programas de educación no formal*

El instrumento dirigido a los jóvenes participantes en educación no formal fue aplicado en dos momentos principales. En el primero, gracias al establecimiento del contrato de investigación del Grupo de Investigación ESCULCA (USC) con la *Dirección Xeral de Xuventude, Participación e Voluntariado*, pudimos acceder a las bases de datos de los participantes en los programas. En concreto, se realiza un primer pase a los participantes en las convocatorias 2012, 2013 y 2014 de *Galeuropa*; y las de 2010, 2011, 2012, 2013 y 2014 de *Iniciativa Xove*. El cuestionario fue aplicado entre julio y septiembre de 2015 y se cumplimentó individualmente de forma *online* mediante un enlace web dirigido a una plataforma virtual, a través del que podían cubrirlo de forma rápida y sencilla (véase Santos Rego, 2015).

En el segundo momento, una vez finalizado el contrato entre ambas instituciones, se solicita la participación en el estudio a los que se presentan en las convocatorias 2015 y 2016 a través de un correo electrónico enviado por la DXV, responsable última de la gestión de datos de carácter personal de los involucrados en los programas. Una vez informados los jóvenes, se

envió a quienes decidieron participar el cuestionario por la misma vía y procedimiento que en el caso anterior. En esta segunda fase, el instrumento se aplicó a los participantes en el programa *Galeuropa* entre abril y mayo de 2017 y a los de *Iniciativa Xove* entre junio y octubre de 2017.

En todos los casos, la aplicación del cuestionario se realizó después de haber finalizado la implicación de los participantes en los programas, lo que nos ha permitido observar el impacto de las experiencias formativas en la empleabilidad de los jóvenes. Cabe destacar que el estudio cumplió con las recomendaciones del Comité de Bioética de la Universidade de Santiago de Compostela, así como con las disposiciones de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

#### B) *Cuestionario para jóvenes no participantes*

En el caso del cuestionario dirigido a jóvenes no participantes en los programas de educación no formal, por motivos de accesibilidad a la muestra, la recogida de datos se realizó de manera presencial. En concreto, el instrumento fue aplicado durante el curso académico 2015-2016 (octubre de 2015) en distintos Grados y Másteres de dos universidades gallegas: la Universidade de Santiago de Compostela (USC) y la Universidade de Vigo (UVigo).

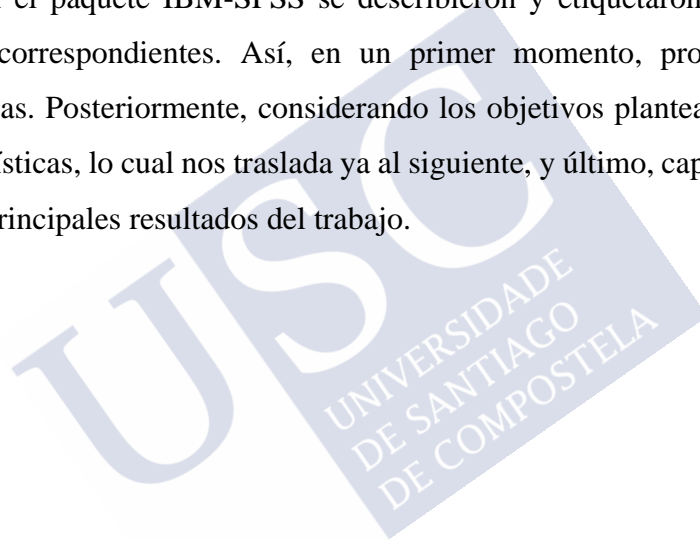
Tratando de asegurar la representatividad de la muestra, para la aplicación del cuestionario se seleccionaron distintas áreas de conocimiento (principalmente, en los ámbitos de las Ciencias y las Ciencias Sociales y Jurídicas). A continuación, se procedió a informar al profesorado haciendo uso de correos electrónicos y llamadas telefónicas. Finalmente, los docentes que decidieron participar en la investigación, una vez informados los estudiantes, eligieron el momento más conveniente para el pase del cuestionario que fue, en la mayoría de los casos, antes de empezar la clase. En el momento de su aplicación, llevada a cabo por los miembros del grupo de investigación ESCULCA-USC, el tiempo de respuesta se estimó entre 10 y 15 minutos (ver Santos Rego, 2015).



### **6.3.3.2 Procedimiento para la codificación y análisis de los datos**

Teniendo en consideración la variedad y cantidad de datos obtenidos a través de la aplicación de los cuestionarios, lo que constata el carácter básicamente cuantitativo de nuestra investigación, se tomó la decisión de que el procedimiento más adecuado para el análisis era la utilización del programa estadístico IBM-SPSS en su versión 25. Asimismo, para el procedimiento de validación de las escalas, utilizamos el programa AMOS en la versión 22, ya que posibilita la evaluación del ajuste del modelo a los correspondientes estadísticos que la mayoría de los autores defienden.

En particular, con el paquete IBM-SPSS se describieron y etiquetaron las variables, y también sus valores correspondientes. Así, en un primer momento, procedimos con la validación de las escalas. Posteriormente, considerando los objetivos planteados, efectuamos distintas pruebas estadísticas, lo cual nos traslada ya al siguiente, y último, capítulo de la Tesis, a fin de presentar los principales resultados del trabajo.





## **CAPÍTULO 7**



## **CAPÍTULO 7. EDUCACIÓN NO FORMAL Y EMPLEABILIDAD DE LA JUVENTUD. ALGUNAS EVIDENCIAS DESDE EL ANÁLISIS DE DOS PROGRAMAS**

### **7.1 LAS BASES DEL ESTUDIO**

El incremento sustancial del desempleo juvenil junto con la incertidumbre que caracteriza la vida laboral en nuestros tiempos demandan estudios que, desde el ámbito educativo y social, muestren potenciales rutas de actuación ante tales genuinas circunstancias. No debe olvidarse el aumento precipitado de la competitividad en el mercado de trabajo, cuyas causas se sitúan no solo en el ingente número de jóvenes que ingresan en el mismo con idénticas cualificaciones, sino también en los requisitos de un espacio que precisa de trabajadores con competencias apropiadas en relación con la innovación y el rendimiento empresarial en una sociedad del conocimiento (Autor, 2015; Blair & Deming, 2020; CEDEFOP, 2017; Deming, 2017; Deming & Khan, 2018; Manpower Group, 2018; Santos Rego et al., 2020; World Economic Forum, 2018). Sin duda alguna, la demanda competencial ha llegado para quedarse y los jóvenes necesitarán, cada vez más, de cualificaciones y competencias elevadas para acceder y mantenerse en el mercado de trabajo del s. XXI (Blair & Deming, 2020).

El escenario que tienen ante sí las generaciones jóvenes contemporáneas, especialmente en países como España, ha derivado en la preocupación de responsables políticos y agentes públicos por promover transiciones fluidas entre la educación y el empleo mediante la conveniente creación de oportunidades destinadas a su desarrollo personal y profesional. La intención es promover la adquisición de competencias de carácter genérico y social, al tiempo que afianzar la empleabilidad de la juventud en un universo social de gran incertidumbre.

No es otra la importancia de los programas de educación no formal en el escenario socioeconómico actual, que su contribución en el estímulo del talento, la participación cívica y social, o el acceso al mercado laboral del colectivo juvenil. Claro ejemplo de ello son los

programas *Galeuropa* de movilidad internacional e *Iniciativa Xove* de emprendimiento social, que posibilitan la consecución de las citadas metas educativas y sociales.

Ahora bien, en la toma de decisiones sobre la promoción y financiación pública de la educación no formal, carecemos de suficientes hallazgos que den cuenta de su impacto en esta población. De ahí que sean imprescindibles más evidencias que arrojen luz sobre el vínculo entre participación en educación no formal y mejores perspectivas de empleo para los jóvenes.

Desde tal eje de interés para nuestro campo científico, abordaremos el núcleo central de la investigación, que no es otro que estudiar la influencia de los programas de educación no formal en la empleabilidad de la juventud. De modo más específico, analizamos cómo el capital humano de los jóvenes participantes puede potenciar su empleabilidad en una era caracterizada por la incertidumbre laboral, más acusada con los efectos de la pandemia COVID-19.

Por su parte, las claves que fundamentan el estudio empírico residen en la revisión de la literatura llevada a cabo durante la construcción del marco teórico. A su vez, la selección de las fuentes bibliográficas ha permitido diseñar los instrumentos con los que hemos recogido los datos, y proceder con la oportuna interpretación.

Centrándonos ya en el análisis de los datos, se han seleccionado las técnicas más adecuadas en función de los objetivos planteados. En particular, se han realizado en los casos que así lo requerían, análisis específicos como comparaciones de medias entre dos grupos (prueba t de Student), análisis de regresión, o pruebas de homogeneidad.

De modo posterior al análisis de los datos, procedemos con la discusión de los resultados obtenidos. Así pues, es el momento de comparar nuestros hallazgos con aquellas investigaciones más relevantes en el ámbito nacional e internacional sobre el fenómeno de estudio, tomando siempre como punto de referencia las conclusiones extraídas del marco teórico de esta investigación. Vayamos, pues, con el análisis de los datos alrededor de nuestro problema de indagación, que seguramente terminará por plantear nuevos interrogantes susceptibles de ser abordados en futuras investigaciones.

## 7.2 EDUCACIÓN NO FORMAL Y EMPLEABILIDAD DE LA JUVENTUD: EVIDENCIAS EMPÍRICAS

Lo que aquí presentamos es el análisis de los datos obtenidos en torno al objetivo principal de la investigación, esto es, estudiar el capital humano que adquieren los jóvenes en acciones de educación no formal y su vínculo con la empleabilidad. Más específicamente, damos respuesta al conjunto de los objetivos específicos que integran nuestro fenómeno de estudio (véase apartado 6.2).

En cuanto a la estructuración del epígrafe, en primer lugar, comenzamos realizando una aproximación al perfil de los participantes en los programas *Galeuropa* e *Iniciativa Xove*, así como de los jóvenes que no se implican en tales acciones. Seguidamente, continuamos estudiando cómo la implicación en actividades de educación no formal puede ser una estrategia de gestión de la carrera profesional de la juventud, a través de la cual pueden incrementar sus posibilidades de conseguir un empleo. Adicionalmente, analizamos su nivel de satisfacción con la formación recibida en los programas.

En segundo lugar, con el propósito de comprobar la influencia de la implicación en educación no formal sobre el capital humano como dimensión de la empleabilidad, procedemos a identificar si existen diferencias significativas entre los participantes y no participantes en los programas, tomando como referencia la escala de autoevaluación de competencias genéricas (Escala 1). Adicionalmente, con la intención de aproximar un perfil competencial de los participantes en los programas, comparamos también las competencias genéricas de los jóvenes de *Galeuropa* y de *Iniciativa Xove*. Para ello, en ambos casos, realizamos análisis de comparaciones de medias entre los grupos, haciendo uso del estadístico t de Student.

En tercer lugar, estudiamos la relación entre competencias genéricas como medida de capital humano y su impacto en la empleabilidad de la juventud. Para este fin, efectuamos análisis de regresión, considerando como variables los factores obtenidos en las escalas principales de este estudio, esto es, la de competencias genéricas (Escala 1) y la que atiende a la empleabilidad (Escala 2) (véase Capítulo 6).

Por último, y a efectos de complementar los resultados obtenidos sobre la empleabilidad, comparamos la situación educativa y laboral de los participantes antes y después de su implicación en los programas, utilizando para ello el contraste MH (Homogeneidad Marginal).

### **7.2.1 Perfil de los jóvenes participantes y no participantes en programas de educación no formal**

Comenzamos nuestro análisis realizando una aproximación al perfil tanto de los jóvenes que participan en los programas *Galeuropa* e *Iniciativa Xove*, como de aquellos que no se implican en estas experiencias formativas. Para ello, abordamos entre otras cuestiones, su nivel educativo y el de sus familias, el país y localidad de residencia, así como su situación educativa y laboral. Además, teniendo en cuenta la existencia de jóvenes –participantes y no participantes– que todavía no se han insertado en el mundo laboral, complementamos los análisis, identificando si han solicitado prácticas, trabajo o formación. La intención no es otra que identificar un perfil de joven con claro interés por incorporarse ya al mercado de trabajo o bien que desea continuar con su senda formativa.

#### **7.2.1.1 Los jóvenes participantes en los programas Galeuropa e Iniciativa Xove**

Los participantes en los programas *Galeuropa* e *Iniciativa Xove* responden a un perfil socioeducativo y laboral diferenciado, si bien ambos presentan un cierto grado de similitud. Al respecto, una de las primeras notas características del grupo de participantes en educación no formal es que son jóvenes muy formados, y que presentan una manifiesta orientación de mejora de su capital personal.

Concretamente, si analizamos de nuevo los datos aportados sobre el máximo nivel de estudios, observamos que una amplia mayoría de participantes cuenta ya con estudios universitarios (80.7%) (Tabla 31). De acuerdo con estos resultados, la tendencia es clara: son los jóvenes con estudios superiores los que mayor interés muestran por involucrarse en estas experiencias formativas y, en consecuencia, se convierten en los principales protagonistas en su desarrollo.

Fundamentalmente, la presencia de jóvenes con estudios universitarios sobresale en el programa *Galeuropa*, donde el porcentaje se aproxima al 85%. La razón del perfil educativo de estos jóvenes en el programa obedece a los criterios para la participación durante la primera etapa de convocatorias del programa (2012-2014), cuando únicamente se permitía el acceso a jóvenes con titulación universitaria o de formación profesional. En este sentido, cabe recordar que una proporción importante de la muestra pertenece a las convocatorias iniciales de 2013 y 2014 (84.9%) (véase Tabla 15).



**Tabla 31**

*Máximo nivel de estudios alcanzado por los participantes en los programas (%)*

	ESO (EQUIVALENTE)	FP GRAO MEDIO (EQUIVALENTE)	BACHILLERATO (EQUIVALENTE)	FP GRAO SUPERIOR (EQUIVALENTE)	UNIVERSITARIOS
<b>GALEUROP</b>	-	0.4	-	14.7	84.9
<b>INICIATIVA XOVE</b>	10.1	5.1	8.9	7.6	68.4
<b>TOTAL</b>	<b>2.6</b>	<b>1.6</b>	<b>2.3</b>	<b>12.9</b>	<b>80.7</b>

Además del nivel de estudios, recogimos esa misma información en sus progenitores a fin de observar la posible influencia de esta variable en la implicación de sus hijos. A tal efecto, resulta interesante señalar el salto cualitativo producido entre la formación de los participantes y la de sus familias, que presentan mayoritariamente una educación no universitaria concretada en estudios primarios y secundarios. En todo caso, es muy reseñable la proporción de padres y madres con estudios superiores, mayor en *Galeuropa* (32%) que en *Iniciativa Xove* (28.9%) (Tablas 32 y 33).

**Tabla 32**

*Nivel de estudios de la madre del participante (%)*

	SIN ESTUDIOS	PRIMARIOS (EQUIVALENTES)	SECUNDARIOS (EQUIVALENTES)	SUPERIORES (EQUIVALENTES)
<b>GALEUROP</b>	3.5	39.9	22.4	34.2
<b>INICIATIVA XOVE</b>	6.4	44.9	23.1	25.6
<b>TOTAL</b>	<b>4.2</b>	<b>41.2</b>	<b>22.5</b>	<b>32</b>

**Tabla 33**

*Nivel de estudios del padre del participante (%)*

	SIN ESTUDIOS	PRIMARIOS (EQUIVALENTES)	SECUNDARIOS (EQUIVALENTES)	SUPERIORES (EQUIVALENTES)
<b>GALEUROP</b>	3.9	41.3	22.2	32.6
<b>INICIATIVA XOVE</b>	2.6	59	20.5	17.9
<b>TOTAL</b>	<b>3.6</b>	<b>45.8</b>	<b>21.8</b>	<b>28.9</b>

Si realizamos una comparación del nivel de estudios entre los progenitores, observamos una tendencia semejante en ambos programas. Lo que destaca es el mayor capital humano de las madres, contando con una mayor proporción de ellas con estudios superiores (34.2% y

25.6%) y una menor de los primarios (39.9% y 44.9%). Se trata de un dato que conviene no ignorar, por cuanto ya se ha demostrado la repercusión que tiene la familia en los logros académicos de sus hijos (Santos Rego, Godás, & Lorenzo, 2016). Se ha concluido que un nivel superior de estudios entre las madres aumenta la propensión a realizar actividades de movilidad internacional y, además, incrementa los salarios entre los descendientes. Esta última cuestión se explica por sus redes laborales, el apoyo en asuntos de trabajo y la transmisión del capital cultural, que promueven ‘efectos de señalización’ en los procesos de contratación en el mercado laboral (Kratz & Netz, 2016).

En cuanto a la procedencia, casi la totalidad de ellos ha nacido en España (97.4%), siendo limitado el número de jóvenes nacidos en el extranjero. En este caso, se señalan países de tradición de acogida de los flujos migratorios de Galicia al exterior: Suiza (4), Venezuela (3) y Alemania (1). La limitada representación de jóvenes extranjeros en los programas refleja la escasa incidencia de los flujos migratorios en nuestra Comunidad, en comparación con el resto del territorio nacional (véase Lorenzo, Godás, Priegue, & Santos Rego, 2009). No obstante, esta imagen contrasta ligeramente con la procedencia de los jóvenes no participantes, donde la presencia de otros países es un poco mayor (véase apartado 7.2.1.2).

**Tabla 34**

*Participantes por provincias (%)*

	A CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA
<b>GALEUOPA</b>	44.1	9.9	6.7	39.3
<b>INICIATIVA XOVE</b>	40.5	10.2	24	25.3
<b>TOTAL</b>	<b>43.2</b>	<b>10</b>	<b>11.4</b>	<b>35.4</b>

De acuerdo con los datos sobre su provincia de residencia en el momento de participar en el programa, observamos que los jóvenes de A Coruña y Pontevedra son los que más se implican en los programas de educación no formal (Tabla 34). Particularmente, es la provincia de A Coruña la que mayor número de participantes aporta (43.2%) y Lugo la que menos (10%). No obstante, se advierten ciertas diferencias en la procedencia: así, mientras es manifiesta la mayor implicación de los jóvenes de Ourense en *Iniciativa Xove* (24%), en *Galeuopa* esta provincia es la menos representada en los participantes (6.7%). Aun así, la menor representación de las provincias de Lugo y Ourense en la muestra no sorprende, dado el alto grado de envejecimiento poblacional imperante en estas zonas geográficas.

Otro aspecto esencial para nuestra investigación es el estudio de la situación educativa y laboral de estos jóvenes antes y después de participar en los programas. Si bien esta cuestión será analizada detalladamente en los apartados que siguen, nos ocupamos ahora de proporcionar una radiografía general de ambas situaciones tanto en el total de la muestra como en la estratificada por programas (Tablas 35 y 37).

**Tabla 35**

*Situación educativa y laboral antes de la participación en los programas (%)*

	ESTUDIANTE	CONTRATO DE PRÁCTICAS	TRABAJADOR AUTÓNOMO	TRABAJADOR ASALARIADO	DESEMPLEADO
<b>GALEUROPA</b>	26.1	2	1.2	4.4	66.3
<b>INICIATIVA XOVE</b>	38	3	13	27	19
<b>TOTAL</b>	<b>29.5</b>	<b>2.3</b>	<b>4.6</b>	<b>10.9</b>	<b>52.7</b>

En lo que concierne a la situación de los participantes antes de su implicación en estas acciones formativas, debemos comentar la alta proporción de jóvenes que estaban estudiando o en situación de desempleo. Llama la atención, sobre todo en *Galeuropa*, donde la gran mayoría de encuestados ha manifestado estar en situación de desempleo antes de involucrarse en el programa (66.3%).

El número significativo de jóvenes que no estaban trabajando en *Galeuropa* se explica a través de dos motivos principales. El primero tiene que ver con los requisitos de participación en la segunda etapa de convocatorias del programa (desde 2015), donde se establece como requisito la inscripción en el Sistema de Garantía Juvenil. Al respecto, conviene recordar que una de las condiciones de obligado cumplimiento para el registro en este sistema es no haber trabajado, como mínimo, el día antes de recibir las acciones formativas. El segundo responde al perfil de destinatarios desde sus primeras convocatorias. Así, de este forman parte jóvenes que acaban de terminar sus estudios y están en posición de complementar su currículo vital a través de prácticas profesionales en el extranjero.

En la situación de los jóvenes en *Iniciativa Xove*, es destacable la proporción de encuestados que declararon ser trabajadores autónomos (13%) o asalariados (27%) antes de involucrarse en el programa. Así pues, casi la mitad de la muestra indicó estar trabajando previamente a la participación en esta experiencia formativa. Tal cuestión da pistas de un perfil distinto de joven, que, una vez insertado en el mercado laboral, aspira a hacer realidad sus

aspiraciones profesionales y/o mejorar su empleabilidad a través de la puesta en marcha de proyectos en el contexto comunitario. A tal efecto, podemos afirmar que son jóvenes con cierta disposición hacia el emprendimiento.

Deteniéndonos en los sujetos que han afirmado ser estudiantes, sobresalen los que estaban realizando estudios universitarios. Este porcentaje es más elevado en los participantes en *Galeuropa*, que además son los que en mayor medida habían declarado contar con estudios superiores previos (92.4%) (véase Tabla 36).

**Tabla 36**

*Estudios realizados antes de la participación en los programas (%)*

	ESO (EQUIVALENTE)	FP GRAO MEDIO (EQUIVALENTE)	BACHILLERATO (EQUIVALENTE)	FP GRAO SUPERIOR (EQUIVALENTE)	UNIVERSITARIOS
GALEUROP	-	-	-	8.8	94.2
INICIATIVA XOVE	2.8	2.8	11.2	11.2	72
TOTAL	1	1	3.8	9.6	84.6

Atendiendo a la situación de los jóvenes después de su implicación en las experiencias formativas, podemos deducir que los programas han influido de manera positiva en su empleabilidad (ver Tabla 38). Los datos que apoyan esta idea son la disminución sustantiva del porcentaje de desempleados, que baja a más de la mitad (52.7% a 24.1%, esto es, un 28.6%), así como el considerable incremento de quienes afirman estar trabajando por cuenta ajena (10.9% a 39.9%, un 29%). También aumentan, aunque residualmente, los jóvenes con contratos en prácticas (2.3% a 9.6%, un 7.3%).

**Tabla 37**

*Situación después de participar en los programas (%)*

	ESTUDIANTE	CONTRATO DE PRÁCTICAS	TRABAJADOR AUTÓNOMO	TRABAJADOR ASALARIADO	DESEMPLEADO
<b>GALEUROPA</b>	16.6	12.7	5.5	38.8	26.4
<b>INICIATIVA XOVE</b>	22.8	-	17.8	43	16.4
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>	<b>9.6</b>	<b>8.4</b>	<b>39.9</b>	<b>24.1</b>

De igual modo, conviene reparar en el equilibrio entre la situación de estudiante y desempleado (18% y 24.1%). Ello evidencia un perfil de joven que continúa involucrándose en procesos de desarrollo de su capital personal, posiblemente pensando en mejorar su empleabilidad. Si bien todavía no podemos extraer conclusiones definitivas sobre estos resultados, más adelante estudiamos pormenorizadamente los cambios en la situación educativa y laboral de los jóvenes antes y después de participar en los programas (ver apartado 7.2.6).

Abundando en el perfil de los encuestados que declararon estar trabajando una vez finalizada de su implicación en los programas (57.9%), observamos que son jóvenes con ocupaciones en múltiples sectores profesionales del ámbito público y privado. En correspondencia con su perfil socioeducativo, los mayores porcentajes los encontramos en profesiones de alta cualificación en los ámbitos de las actividades profesionales, científicas y técnicas, la educación, o las actividades sanitarias y de servicios sociales.

Específicamente, el 42.9% de ellos desempeñan ocupaciones dentro de estas actividades productivas. Los sectores profesionales, categorizados según la Clasificación Nacional de Actividades Económicas de España (CNAE), se presentan detalladamente en la Tabla 38.

**Tabla 38**

*Sector profesional después de participar en los programas (%)*

	GALEUROPA	INICIATIVA XOVE	TOTAL
Agricultura, ganadería, silvicultura y pesca	-	1.9	<b>0.6</b>
Industrias extractivas	-	3.7	<b>1.2</b>
Industrias manufactureras	4.7	3.7	<b>4.3</b>
Suministro de energía eléctrica, gas, vapor y aire acondicionado	1.8	-	<b>1.2</b>
Construcción	10.4	-	<b>6.8</b>
Comercio al por mayor y al por menor, reparación de vehículos de motor y motocicletas	4.7	1.9	<b>3.8</b>

	GALEUROP	INICIATIVA XOVE	TOTAL
Transporte y almacenamiento	1.8	-	<b>1.2</b>
Hostelería	10.4	-	<b>6.8</b>
Información y comunicaciones	8.4	5.6	<b>7.4</b>
Actividades profesionales, científicas y técnicas	16.9	14.8	<b>16.1</b>
Actividades administrativas y servicios auxiliares	6.5	5.6	<b>6.2</b>
Administración pública y defensa; seguridad social obligatoria	4.7	-	<b>3.2</b>
Educación	13.1	29.6	<b>18.7</b>
Actividades sanitarias y de servicios sociales	6.5	13	<b>8.7</b>
Actividades artísticas, recreativas y de entretenimiento	1.8	7.4	<b>3.8</b>
Otros servicios	6.5	11.1	<b>8.1</b>
NS/NC	1.8	1.9	<b>1.9</b>

Con respecto a los jóvenes que estaban trabajando después de su experiencia con los programas, nos interesamos también por la localidad en la que estaban ejerciendo su profesión. Nuestro objetivo era comprobar si los participantes en el programa *Galeuropa* se insertan en el mercado laboral internacional como consecuencia del capital humano y social desarrollado durante sus prácticas en el extranjero o, por el contrario, se ocupan en el contexto nacional y/o autonómico. La localidad y/o país en el que los participantes desarrollan su actividad profesional se presenta en la Tabla 39.

**Tabla 39**

*Localidad profesional después de participar en los programas (%)*

	GALEUROP	INICIATIVA XOVE	TOTAL
<b>ESPAÑA</b>	<b>63.3</b>	<b>98</b>	<b>72.1</b>
A CORUÑA	22	46.9	28.4
LUGO	3.4	8.2	4.6
OURENSE	2.8	18.4	6.7
PONTEVEDRA	23.4	20.4	22.7
BARCELONA	4.8	-	3.6
MADRID	4.8	-	3.6
BILBAO	1.4	-	1
GRANADA	0.7	-	0.5
CÁCERES	-	4.1	1

	GALEUROP	INICIATIVA XOVE	TOTAL
EXTRANJERO	36.7	2	27.9
IRLANDA	2.1	-	1.5
REINO UNIDO	15.9	-	12.2
AUSTRIA	0.7	-	0.5
ALEMANIA	3.4	-	2.6
ITALIA	2.1	-	1.5
PORTUGAL	3.4	-	2.6
FRANCIA	2.1	-	1.5
PAÍSES BAJOS	2.1	-	1.5
REPÚBLICA CHECA	1.4	-	1
CHILE	0.7	-	0.5
MALTA	0.7	-	0.5
DINAMARCA	1.4	-	1
NUEVA ZELANDA	0.7	-	0.5
NUEVA YORK	-	2	0.5

De acuerdo con nuestra hipótesis, más de un tercio de los jóvenes que han participado en *Galeuropa* (36.7%) se han insertado en el mercado laboral extranjero. Ello contrasta, muy notablemente, con la proporción de jóvenes de *Iniciativa Xove* que declaran estar trabajando fuera de nuestro país (2%). Así pues, en consonancia con la literatura sobre el fenómeno de estudio, podemos concluir que la participación en el programa *Galeuropa* de movilidad posibilita que los jóvenes desarrollen una serie de competencias y establezcan redes de contactos útiles para acceder a un puesto de trabajo en el contexto internacional. Más aún, los resultados muestran una predisposición de estos jóvenes por insertarse en el mercado laboral internacional.

Centrando de nuevo nuestra atención en los participantes que se encontraban estudiando posteriormente a su implicación en los programas (17.1%), nos encontramos con la misma tendencia que en el momento anterior. Los resultados sostienen que son jóvenes con firme voluntad por ampliar sus estudios universitarios por medio de Másteres o Doctorados (véase Tabla 40).



**Tabla 40***Estudios realizados después de la participación en los programas (%)*

	ESO (EQUIVALENTE)	FP GRAO MEDIO (EQUIVALENTE)	BACHILLERATO (EQUIVALENTE)	FP GRAO SUPERIOR (EQUIVALENTE)	UNIVERSITARIOS
<b>GALEUROP</b>	-	3.8	-	9.4	86.8
<b>INICIATIVA XOVE</b>	5.7	5.7	5.7	5.7	77.2
<b>TOTAL</b>	<b>1.5</b>	<b>4.5</b>	<b>1.5</b>	<b>8.4</b>	<b>84.1</b>

Por último, en lo que concierne a los jóvenes que después de su implicación no estaban trabajando (esto es, que se encontraban estudiando y/o en situación de desempleo), les hemos preguntado por si han solicitado trabajo, prácticas o formación. Nuestro propósito es comprobar si son jóvenes involucrados en procesos de mejora de su capital personal y/o en la búsqueda activa de empleo (ver Tabla 41).

**Tabla 41***Solicitud de prácticas, trabajo o formación después de la participación en los programas (%)*

	PRÁCTICAS	TRABAJO	FORMACIÓN	NINGUNA
<b>GALEUROP</b>	36.8	32.3	28.2	2.7
<b>INICIATIVA XOVE</b>	36.2	21.3	27.6	14.9
<b>TOTAL</b>	<b>36.7</b>	<b>30.3</b>	<b>28.1</b>	<b>4.9</b>

En este caso, las evidencias son firmes: los jóvenes que participan en educación no formal están envueltos en procesos de mejora de su capital personal y, por tanto, implicados en la búsqueda de nuevas oportunidades que potencien su desarrollo integral. Asimismo, es destacable su compromiso con la búsqueda de empleo activa en circunstancias laborales de marcada incertidumbre.

En cuanto a la distribución de solicitudes, se encuentra bastante equilibrada entre las que atienden a prácticas (36.7%), trabajo (30.3%) y formación (28.1%), con un ligero repunte de las primeras. Tal repunte puede tener su explicación en la actual promoción política de los contratos en prácticas que, acogidos en su mayoría al Sistema de Garantía Juvenil, permiten que la población juvenil tenga una experiencia profesional inicial que estimule su empleabilidad.

### 7.2.1.2 Los jóvenes no participantes en los programas

Con la finalidad de comparar el capital humano de los participantes en los programas de educación no formal, hemos seleccionado, además, una muestra de jóvenes no participantes en este tipo de programas con un perfil sociodemográfico semejante. Se trata de jóvenes universitarios de Grado (97.2%) o Máster (2.4%) de las universidades del SUG (el 90.7% pertenecen a la USC y el 9.3% a la UVigo). Su nivel de estudios, así como de sus familias se informa en la Tabla 42.

**Tabla 42**

*Nivel de estudios alcanzado de los jóvenes no participantes y sus familias (%)*

	PRIMARIOS (EQUIVALENTE)	SECUNDARIOS (EQUIVALENTE)	SUPERIORES (EQUIVALENTE)	SEN ESTUDOS (EQUIVALENTE)
<b>NO PARTICIPANTES</b>	0	78	22	0
<b>MADRE</b>	35	31	32.7	1.3
<b>PADRE</b>	38.9	30.9	28.2	2

La proporción del nivel de estudios obtenida entre los distintos miembros de la familia responde a un patrón lógico. A este respecto, debemos tener en cuenta que la muestra está formada por estudiantes universitarios, por lo que mayoritariamente cuentan con estudios secundarios (78%), y ya el 22% afirman tener estudios universitarios.

De manera conjunta, el nivel de estudios de los miembros de la familia se organiza en tres partes casi iguales, con ligera predominancia del porcentaje de estudios primarios. Asimismo, destaca el escaso número de padres y madres que carecen de estudios (2%). Con todo, comparativamente, vuelven a primar las madres que disponen de estudios superiores (32.7%).

En este punto, es preciso señalar las variaciones respecto de la muestra de familiares de los jóvenes implicados en los dos programas de análisis. Entre estos progenitores encontramos un mayor porcentaje de aquellos que cuentan con estudios secundarios y superiores, pero además observamos una menor prevalencia de los estudios primarios o de los que carecen de estudios. En este sentido, podría decirse que los jóvenes no participantes cuentan con un perfil socioeconómico más elevado, lo que *a priori* podría favorecer su capital humano.

En lo que atiene a su procedencia, gran parte de ellos han nacido en España (94.7%), siendo Suiza el segundo país que acoge el mayor número (1.5%). Los países latinoamericanos propios de la emigración gallega también están presentes en las respuestas: Uruguay (4),

Paraguay (4), México (4), Argentina (3), Colombia (3), Brasil (2), Cuba (2), Ecuador (2), Chile (1), Perú (1), Bolivia (1) y Panamá (1). De igual modo, tenemos presencia de jóvenes nacidos en diferentes partes del mundo como Francia (1), Cabo Verde (1), Nueva Zelanda (1), Armenia (1) o Liechtenstein (1). La presencia de determinados países también debemos explicarla por una muestra universitaria en la que es probable que alguno de los sujetos de la muestra sea alumnado de movilidad (Erasmus o convenios Bilaterales). Las provincias de residencia de los encuestados en el momento de cubrir el cuestionario se presentan en la Tabla 43.

**Tabla 43**

*Jóvenes no participantes por provincias (%)*

A CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA
59.9	6.9	3.7	27.8

Como se aprecia, el patrón de origen de estos jóvenes es muy semejante al descrito para los participantes en educación no formal. Así, nos encontramos ante una representación similar en ambas muestras de las provincias de A Coruña y Pontevedra (el 87.7% de los no participantes y el 78.6% de los participantes).

Analizando la situación educativa y profesional de los encuestados, sobresale su limitada inserción en el mercado laboral. Así, es evidente que la posición de estudiantes (90.9%) ha condicionado, en buena medida, sus posibilidades de acceso a la esfera laboral (véase Tabla 44).

**Tabla 44**

*Situación de los jóvenes no participantes (%)*

ESTUDIANTE	CONTRATO DE PRÁCTICAS	TRABAJADOR AUTÓNOMO	TRABAJADOR ASALARIADO	DESEMPLEADO	OTROS
90.9	0.1	0.3	6	2.2	0.5

Atendiendo a la situación global de estos universitarios, nos encontramos ante una tendencia diferente a la observada en la mayoría de los países europeos, donde el porcentaje de jóvenes que estudian al tiempo que trabajan supera el 35% (Eurostudent, 2018). Abundando en el asunto, y teniendo en cuenta que la mayoría nunca ha trabajado, conviene reparar en si alguna vez han solicitado prácticas, trabajo o formación. Sin duda, ello puede proporcionar

información interesante sobre si son jóvenes con interés ya por acceder al mercado laboral o por continuar estudiando (Tabla 45).

**Tabla 45**

*Solicitud de prácticas, trabajo o formación de los jóvenes no participantes (%)*

PRÁCTICAS	TRABAJO	FORMACIÓN	NINGUNA
13	23.3	7.3	56.4

Más de la mitad de los jóvenes no participantes nunca ha buscado trabajo, prácticas o formación (56.4%). Naturalmente, el perfil de los encuestados tiene que ver con las condiciones de la muestra. Y es que son jóvenes universitarios que, muy probablemente, todavía no hayan considerado su incorporación en el mundo del trabajo.

Con todo, el resto de la muestra parece mostrarse más proactiva en lo que se refiere a su desarrollo formativo y profesional, así como en la búsqueda de empleo. Un 23.3% manifiesta haber solicitado trabajo, y una menor parte prácticas (13%) o formación (7.3%). Esta cuestión puede explicarse, en parte, a la luz de la proporción de jóvenes que se encuentran desarrollando Másteres (11.2%) y, en consecuencia, con un manifiesto interés por potenciar su empleabilidad.

Por otra parte, en cuanto a su perfil socioeducativo, encontramos ciertas discrepancias con la muestra de participantes en educación no formal. Recordemos que los jóvenes que han participado en los programas han mostrado una tendencia clara hacia su inserción en el mercado laboral, declarando la gran mayoría haber solicitado trabajo, prácticas o formación (95.1%). No obstante, el perfil socioeducativo de las muestras de jóvenes es bastante parejo. Ahí conviene tener presente que la mayoría de los participantes y no participantes en los programas están realizando o ya han realizado estudios superiores.

### **7.2.2 Participación en programas de educación no formal como estrategia de gestión de la carrera de la juventud**

Otra de las cuestiones por las que nos hemos interesado es saber en qué medida la participación en actividades de educación no formal puede ser una estrategia de gestión de la carrera profesional de la juventud. Por un lado, la participación en educación no formal permite a los jóvenes identificar y priorizar opciones profesionales entre distintas alternativas, así como movilizar los recursos disponibles a fin de incrementar su empleabilidad. Por otro lado, la

implicación en estas experiencias formativas puede ser una ‘estrategia posicional’ de los jóvenes quienes deciden invertir su tiempo en actividades que, de algún modo, potencien su empleabilidad en un mercado de trabajo fuertemente competitivo.

Para responder a estas cuestiones, hemos planteado a los participantes la relación que establecen entre el programa y sus potenciales nichos de empleo. Además, con la finalidad de indagar sobre el impacto de estas experiencias en la empleabilidad, incluimos una pregunta centrada en la utilidad de la formación recibida para el empleo. De lo que se trata es que los jóvenes, a través de procesos de reflexión, identifiquen si las actividades realizadas durante el programa están en conexión con sus aspiraciones profesionales futuras o si las consideran de utilidad para su inserción laboral.

Igualmente, con el propósito de analizar si la participación en programas de educación no formal es contemplada por los participantes como una forma de mejorar su posición en un mercado laboral selectivo, les hemos preguntado también por si alguna vez han mencionado la participación en otras acciones de educación no formal, distintas a los programas de la DXV estudiados, durante los procesos de selección de personal. La finalidad no es otra que comprobar si creen que aludir a su implicación en estas actividades durante la contratación puede suponer un ‘valor añadido’ a la hora de diferenciarse de otros candidatos para un mismo empleo.

Referiremos primero los datos sobre la relación del programa con las aspiraciones profesionales de los jóvenes. Para ello, les hemos pedido que valorasen por medio de una pregunta escalar con valores que oscilaban del 1 al 5, si las actividades desarrolladas en el programa están en consonancia con el trabajo que les gustaría desempeñar en el futuro (véase Tabla 46).

**Tabla 46**

*Relación de los programas con las aspiraciones profesionales. Participantes*

	<b>M</b>	<b>DT</b>
<b>GALEUropa</b>	3.10	1.147
<b>INICIATIVA XOVE</b>	3.86	.879
<b>TOTAL</b>	<b>3.41</b>	<b>1.107</b>

En líneas generales, los jóvenes encuestados consideran que las tareas desempeñadas en los programas están en línea con el tipo de trabajo que les gustaría desarrollar en un futuro. A

tal efecto, la media de las respuestas en el global de los programas es de 3.41 (media aritmética 5) con una desviación típica de 1.11. Ello sugiere que los programas se relacionan con los ámbitos ocupacionales en los que quieren realizar su actividad profesional, ayudando además la implicación en los programas a identificar y priorizar sus aspiraciones en el mundo laboral. De igual modo, la alta conexión de las actividades realizadas con sus expectativas profesionales informa de que los programas han sido actividades formativas valiosas en su desarrollo profesional y, por tanto, que han contribuido a la mejora de su empleabilidad.

En un análisis pormenorizado por programas, observamos que los sujetos de *Galeuropa* son los que presentan una media más baja, además de una desviación típica más elevada. Lo anterior puede ser indicativo de que los encuestados han contestado de forma más variable, siendo síntoma de respuestas más extremas. Teniendo en cuenta que el programa se centra en la financiación de prácticas profesionales en el extranjero, para el análisis de este ítem debemos reparar en variables como la adaptabilidad cultural del participante en el país de destino que, en caso de ser desfavorable, puede influir en su valoración negativa de las experiencias. Pero también, estos resultados nos informan de que el programa ha ayudado a clarificar las opciones profesionales de los jóvenes. Así, de manera posterior a su implicación en proyectos de movilidad en el extranjero, una parte de ellos podría haber concluido que se trata de una opción que no valoran para desempeñar su actividad profesional.

En paralelo, es destacable la media que alcanzan los participantes en *Iniciativa Xove*, muy próxima a 4 y con una desviación típica menor. Desde luego, ello es indicativo de que las actividades realizadas se encuentran muy próximas a sus aspiraciones profesionales. En consecuencia, tienen claro que su preferencia laboral se encuentra en el ámbito del emprendimiento. Del mismo modo, con base en estos resultados, podemos inferir que la implicación en el programa es vista por ellos como una aproximación al ámbito laboral en el que aspiran insertarse en un futuro.

Con el objetivo de contrastar estos resultados, les preguntamos por esta misma cuestión a los jóvenes no participantes por medio de una pregunta escalar con 3 opciones de respuesta (1= Nada y 3= Totalmente). Tal pregunta se les formuló exclusivamente a aquellos que habían declarado implicarse en los 12 meses previos a la realización de la encuesta en otras actividades de educación no formal diferentes a los programas de la DXV evaluados (participación en organizaciones juveniles o entidades de acción voluntaria) (57.5%) (Tabla 47).

**Tabla 47**

*Relación de las actividades de educación no formal con las aspiraciones profesionales. No participantes*

	<b>M</b>	<b>DT</b>
<b>NO PARTICIPANTES</b>	2.43	1.531

Como se observa, los jóvenes de este grupo que habían participado en otras acciones de educación no formal también se encuentran satisfechos con las actividades realizadas, encontrándolas en plena conexión con sus aspiraciones profesionales (media aritmética 1.5). Se trata un grupo que, aun estudiando, tiene claro cuáles son sus líneas de inserción ideales en una situación laboral plena de incertezas. Consiguientemente, podría afirmarse que la participación en acciones de educación no formal de distinta índole *a priori* marca la diferencia en términos de gestión de la carrera entre los jóvenes que se implican y aquellos que se muestran reticentes a involucrarse en este tipo de experiencias formativas.

Así las cosas, tales análisis sobre los participantes en programas de educación no formal no podemos considerarlos definitivos si no ponemos estos resultados en el marco de relación con otras variables. Una de las más importantes es su percepción sobre la utilidad profesional de la formación recibida, toda vez que nos permite dilucidar su valoración de la incidencia de los programas sobre su empleabilidad. Con tal propósito, se solicitó a los participantes que indicasen el nivel de utilidad de los conocimientos adquiridos para el trabajo actual o futuro por medio de una escala con cuatro opciones de respuesta (1= Nada y 4= Mucho) (véase Tabla 48).

**Tabla 48**

*Utilidad profesional de los programas*

	<b>M</b>	<b>DT</b>
<b>GALEUROPA</b>	3.03	.887
<b>INICIATIVA XOVE</b>	3.03	.772
<b>TOTAL</b>	<b>3.03</b>	<b>.859</b>

Queda claro que los chicos y chicas consideran muy útil el capital humano adquirido para cuestiones de empleo con puntuaciones que superan, en ambos casos, la media aritmética. Se confirma que los jóvenes estiman de importancia la formación recibida para su desarrollo profesional. Como resultado, las evidencias presentadas llevan a plantear el potencial de los



programas de educación no formal en el desarrollo del capital personal de los implicados, disponiéndose como acciones formativas que pueden contribuir sustancialmente a la empleabilidad de los más jóvenes.

Situando ahora el eje en el estudio en la implicación en educación no formal como ‘estrategia posicional’ de la juventud, tratamos de conocer si los jóvenes han mencionado la participación en acciones formativas de distinta índole durante los procesos de selección de personal. Lo que pretendemos es conocer si son capaces de movilizar los recursos a su alcance a fin de potenciar su empleabilidad. Cabe recordar que los resultados extraídos se refieren únicamente a aquellos que habían manifestado involucrarse dentro de los últimos 12 meses en actividades de educación no formal distintas a los programas de la DXV (participación en organizaciones juveniles o actividades de voluntariado) (62.7%) (ver Tabla 49).

**Tabla 49**

*Mención de la participación en actividades de educación no formal durante los procesos de contratación. Participantes*

	SÍ, EN EL CV	SÍ, EN LA CARTA DE PRESENTACIÓN	SÍ, DURANTE LA ENTREVISTA	NO
<b>GALEUOPA</b>	39.2	17.4	25.4	18
<b>INICIATIVA XOVE</b>	47.4	8.5	27.3	16.8
<b>TOTAL</b>	<b>42.2</b>	<b>14</b>	<b>26.3</b>	<b>17.5</b>

Tomando como referencia los resultados anteriores, podemos concluir que los participantes en los programas tienen claro que aludir a su implicación para cuestiones de empleo es un aspecto de gran relevancia. Así, el 82.5% de ellos han aludido a su participación en educación no formal en su currículum vitae (42.2%), durante la entrevista de trabajo (26.3%) o en la carta de presentación (14%). Este porcentaje supera considerablemente a aquellos que no lo hacen o que no lo consideran reseñable para su empleabilidad (17.5%). Igualmente, con el propósito de corroborar estos resultados, les hemos planteado esta misma cuestión a los jóvenes no participantes en los programas. Recordemos, de nuevo, que los datos se refieren a aquellos jóvenes que habían declarado participar en acciones distintas a los programas de la DXV (57.5%) (ver Tabla 50).

**Tabla 50**

*Mención de la participación en actividades de educación no formal durante los procesos de contratación. No participantes*

SÍ, EN EL CV	SÍ, EN LA CARTA DE PRESENTACIÓN	SÍ, DURANTE LA ENTREVISTA	No	NUNCA HE SOLICITADO TRABAJO, PRÁCTICAS O FORMACIÓN
31.2	2.6	8.5	49.3	8.4

Ahí las diferencias son evidentes: la mayoría de los no participantes en los programas nunca ha mencionado su participación en actividades de educación no formal durante los procesos de selección de personal (49.3%). A ello hay que añadir el porcentaje de los que indican que nunca han solicitado trabajo, prácticas o formación (8.4%). De los que sí la mencionan, la mayoría tiende a incluirla en el currículum vitae (31.2%), aunque este porcentaje es 11 puntos inferior al de los participantes (42.2%).

Los anteriores resultados llevan a pensar que los jóvenes que participan en actividades de educación no formal están convencidos de que hacer referencia a esta cuestión durante los procesos de contratación puede marcar la diferencia. En concreto, la alusión de su implicación ante potenciales empleadores podría ser una forma de suplir la falta de experiencia profesional exigida para la ocupación, pudiendo ser un patrón de ventaja o ‘estrategia posicional’ en un mercado de trabajo altamente competitivo.

Del mismo modo, estos datos arrojan luz sobre el perfil de los jóvenes participantes en los programas analizados. Así pues, se trataría de jóvenes con una personalidad proactiva que optimizan su capacidad para adaptarse y afrontar las adversidades, tratando de buscar opciones de desarrollo personal y profesional y, en definitiva, de mejora de su empleabilidad en los márgenes de un entorno laboral caracterizado, ahora más que nunca, por la incertidumbre.

### 7.2.3 Grado de satisfacción de los jóvenes participantes con la formación recibida

El grado de satisfacción de los participantes con su proceso formativo es un componente clave de cualquier investigación educativa. De manera particular, el nivel de satisfacción informa sobre la calidad de la formación recibida, constituyendo uno de sus indicadores más importantes.

A propósito de la percepción sobre la participación en educación no formal y la estimación que los jóvenes realizan de estas experiencias, hemos incluido en el instrumento un bloque de preguntas destinadas a la valoración de la participación en el programa (Bloque D del cuestionario de participantes). Entre otros, se les preguntó por el nivel de satisfacción con la formación recibida, la posibilidad de volver a implicarse en programas de este tipo, o la recomendación de la experiencia a amigos.

Iniciamos el análisis con el estudio del nivel de satisfacción con la formación adquirida en los programas de educación no formal, evaluado a través de una escala de cuatro opciones de respuesta (1=Muy insatisfecho a 4= Muy satisfecho) (Tabla 51).

**Tabla 51**  
*Satisfacción global con la formación adquirida*

	M	DT
GALEUROPA	3.20	.741
INICIATIVA XOVE	3.26	.683
TOTAL	3.21	.727

En términos generales, los participantes se sienten muy satisfechos con la formación recibida con puntuaciones por encima de la media aritmética (1.5). Como se advierte, no existen amplias variaciones entre las puntuaciones de ambos programas, obteniendo medias y desviaciones típicas semejantes. Teniendo en cuenta estos resultados, podemos afirmar que son programas de una alta calidad educativa que posibilitan el desarrollo integral de los educandos. Tal valoración cobra aún mayor importancia si se pone en relación con otras variables como la posibilidad de volver a implicarse en otros programas de educación no formal, o la recomendación de estas experiencias formativas a los iguales. Veamos (Tablas 52 y 53).

**Tabla 52***Disponibilidad para participar nuevamente en los programas (%)*

	<b>PARTICIPARÍA EN EL MISMO</b>	<b>ELEGIRÍA OTRO</b>	<b>NO PARTICIPARÍA EN NINGUNO</b>	<b>NS/NC</b>
<b>GALEUropa</b>	73.3	19.8	0.5	6.5
<b>INICIATIVA XOVE</b>	85.3	7.4	2.9	4.4
<b>TOTAL</b>	<b>76.1</b>	<b>16.8</b>	<b>1.1</b>	<b>6</b>

En su conjunto, observamos que la mayoría de los participantes volvería a implicarse en los programas evaluados, con una tendencia claramente muy positiva (76.1%). Destaca, especialmente, el porcentaje de jóvenes que manifiestan la determinación de volver a implicarse en programas de educación no formal (92.9%). Ello nos permite afirmar las grandes oportunidades formativas y profesionales que ofrecen estos programas, los cuales se convierten en verdaderas experiencias vitales para los jóvenes.

**Tabla 53***Recomendación de los programas a amigos (%)*

	<b>SI</b>	<b>No</b>	<b>NS/NC</b>
<b>GALEUropa</b>	92.6	4.1	3.2
<b>INICIATIVA XOVE</b>	92.6	2.9	4.4
<b>TOTAL</b>	<b>92.6</b>	<b>3.9</b>	<b>3.5</b>

La tendencia favorable hacia los programas se constata, de nuevo, cuando les preguntamos si recomendarían la experiencia a sus amigos. De nuevo, la respuesta mayoritaria es afirmativa (92.6%), siendo residual aquellos que consideran no hacerlo (3.9%). Con base en estos resultados, podemos concluir que los jóvenes volverían a participar en los programas de educación no formal y/o recomendarían la experiencia a los iguales.

En síntesis, la alta satisfacción de los encuestados con las acciones formativas lleva a plantear sus manifiestos beneficios en términos de mejora del capital humano y social que puede ser de gran valor en el desarrollo personal y en las trayectorias de vida de los jóvenes. Del mismo modo, en el caso del programa *Iniciativa Xove*, cabe no olvidar la satisfacción personal resultante de la implicación en proyectos sociales que benefician, de manera directa, a la ciudadanía. Como resultado, se trata de actividades en las que los jóvenes se implican en

función de sus intereses e inquietudes y, además, con las que se muestran inequívocamente satisfechos.

#### **7.2.4 Participación en educación no formal y competencias genéricas de la juventud**

Explicado con detalle el perfil de los jóvenes y, puesto que ya hemos referido, tanto a la relación entre participación en educación no formal y gestión de la carrera profesional, como a la satisfacción y utilidad profesional con la formación que han recibido, nos situamos ahora en el siguiente nivel de análisis. Específicamente, procedemos a dar respuesta al objetivo específico centrado en estudiar las competencias genéricas, como dimensión de capital humano, de los jóvenes que participan en programas de educación no formal.

Con este fin, comenzamos analizando si hay diferencias significativas entre las competencias genéricas de los jóvenes participantes y no participantes en los programas de educación no formal estudiados. Nuestra convicción es que el colectivo juvenil involucrado en estas experiencias dispone de un nivel más elevado de capital humano que, en última instancia, contribuye significativamente a su empleabilidad.

Seguidamente, con el propósito de profundizar en las competencias genéricas de los jóvenes involucrados en los programas, comparamos las competencias genéricas de los participantes en *Galeuropa* y en *Iniciativa Xove*. El establecimiento de un perfil de competencias genéricas por grupos de participantes puede ser una cuestión de suma importancia para nuestro objeto de estudio, toda vez que nos permite extraer conclusiones pormenorizadas sobre la empleabilidad de los jóvenes en función de su implicación en los programas, así como evaluar su potencial en el desarrollo de competencias diferenciadas.

##### **7.2.4.1 Competencias genéricas de los jóvenes participantes en los programas de educación no formal**

Al objeto de estudiar si existen diferencias significativas en el capital humano de los participantes y no participantes en los programas de educación no formal, sometimos al total de la muestra (n= 1355) a una escala de autoevaluación de sus competencias genéricas con cuatro opciones de respuesta (1= En total desacuerdo, 4= Totalmente de acuerdo). La escala,

validada previamente, arrojó tres factores sobre los que se ha sustentado este análisis: proactividad y adaptabilidad personal, competencia intercultural y liderazgo.

Para la realización del análisis, dado que ambas muestras estaban desequilibradas, se procedió primero con la comprobación del supuesto de independencia de las observaciones, para después analizar las diferencias entre los dos grupos de sujetos. Los resultados proporcionados por la prueba de Rachas muestran el cumplimiento del supuesto: Factor Proactividad y Adaptabilidad Personal ( $Z = -.924$ ,  $p = .356$ ), Factor Competencia Intercultural ( $Z = -.012$ ,  $p = .991$ ) y Factor Liderazgo ( $Z = -1.31$ ,  $p = .190$ ).

Una vez realizada tal comprobación, para el estudio de las diferencias entre los jóvenes participantes y no participantes, utilizamos el estadístico *t* de Student. Habida cuenta de que no se cumple el supuesto de homogeneidad de las varianzas y el estadístico *t* de Student es robusto ante el incumplimiento de dicho supuesto, se informan los resultados considerando los grados de libertad corregidos. Los resultados se presentan en las Tablas 54 y 55.

**Tabla 54**

*Estadísticos descriptivos de competencias genéricas según la participación en programas de educación no formal. Factores*

FACTOR	PARTICIPANTES		NO PARTICIPANTES	
	M	DT	M	DT
Proactividad y adaptabilidad personal	3.25	.460	3.03	.350
Competencia intercultural	3.32	.580	3.02	.544
Liderazgo	3.44	.570	2.99	.530

Tal y como se advierte en la tabla, los jóvenes que participan en educación no formal arrojan puntuaciones más elevadas en todos los factores de competencias genéricas (proactividad y adaptabilidad personal, competencia intercultural y liderazgo), frente a las obtenidas por aquellos que no se han involucrado en tales acciones formativas. En concreto, la media más alta de las puntuaciones observadas en los participantes fue en el factor Liderazgo ( $M = 3.44$ ;  $DT = .570$ ), mientras que la puntuación más baja se obtuvo en el factor Proactividad

y adaptabilidad personal ( $M= 3.25$ ;  $DT= .460$ ). Procedemos ahora a marcar las diferencias entre ambos grupos (Tabla 55).

**Tabla 55**

*Diferencias en las competencias genéricas según la participación en programas de educación no formal. Factores*

FACTOR	PRUEBA DE LEVENE DE IGUALDAD DE VARIANZAS		t	gl	Sig. (Bilateral)
	F	Sig.			
Proactividad y adaptabilidad personal	24.016	.000	-7.551	426.269	.000
Competencia intercultural	6.308	.012	-7.797	484.125	.000
Liderazgo	4.555	.033	-11.914	491.777	.000

Los resultados indicaron la existencia de diferencias significativas entre el grupo de participantes y el de no participantes, siendo los primeros los que presentan puntuaciones más altas en los factores Proactividad y adaptabilidad personal,  $t(426, 27) = -7.55$ ,  $p < .001$ ; Competencia intercultural,  $t(484, 12) = -7.79$ ,  $p < .001$ ; y Liderazgo,  $t(491, 12) = -11.91$ ,  $p < 0.01$ .

De modo global, los resultados nos permiten concluir que los jóvenes que han participado en los programas de educación no formal se autoevalúan muy bien con respecto a sus competencias genéricas. En este sentido, podemos afirmar que son jóvenes con el nivel mayor desarrollo de su capital humano y, en definitiva, con mejor predisposición para implicarse en procesos de mejora de su capital personal a fin de potenciar su empleabilidad.

Si bien es patente el mayor capital humano entre los participantes en los programas de educación no formal en comparación con aquellos que no lo hacen, a fin de hacer más robustos nuestros resultados consideramos necesario analizar si en ello había influido su implicación en otras actividades de educación no formal durante el año previo a la realización de la encuesta.

Con tal fin, se llevó a cabo un MANOVA (Análisis Multivariado de Varianza)  $2 \times 3$  (participación en los últimos 12 meses en alguna organización juvenil o entidad de acción voluntaria) X Grupos (Participantes en *Galeuropa*, Participantes en *Iniciativa Xove*, y No Participantes). Una vez realizados los análisis, no se obtuvieron diferencias significativas ni en



los efectos principales, ni en la interacción entre los factores. Ello puede deberse a que las actividades de educación no formal de los que han participado son de carácter puntual y esporádico, sin un plan formativo determinado, lo que no ha repercutido en su nivel de capital humano, haciendo más consistentes los hallazgos obtenidos al respecto.

#### **7.2.4.2 Competencias genéricas de los jóvenes participantes en Galeuropa e Iniciativa Xove**

Una vez que hemos comprobado que los participantes en educación no formal presentan un índice más elevado de autoevaluación de competencias genéricas, compararemos el capital humano de los jóvenes en función de su implicación en los programas estudiados. Para dar respuesta a este propósito, tomamos como referencia los resultados obtenidos por los participantes en *Galeuropa* e *Iniciativa Xove* y observamos las diferencias que se producen en los ítems que componen la escala. Recordemos que se trata de la misma escala de autoevaluación de competencias genéricas con cuatro opciones de respuesta (1= En total desacuerdo, 4= Totalmente de acuerdo).

Lo hacemos con el convencimiento de que los jóvenes que se han involucrado en los programas lo han hecho partiendo de intereses e inquietudes sustancialmente distintas y, en consecuencia, con competencias diferentes. En tal sentido, este análisis nos permite dilucidar el perfil competencial específico de los participantes en cada programa. No podemos perder de vista que el nivel de desarrollo de competencias como dimensión de capital humano es una de las cuestiones claves en la empleabilidad de la juventud (ver Santos Rego et al., 2020), particularmente entre aquellos que cuentan con un nivel de cualificación elevado y carecen de experiencia profesional. Para la realización de este análisis, al igual que en el caso anterior, se ha aplicado el estadístico de contraste t de Student de diferencia de medias. Los resultados obtenidos, según la participación en cada uno de los programas, se presentan en las Tablas 56 y 57.

**Tabla 56**

*Estadísticos descriptivos de competencias genéricas según programas. Ítems*

	GALEUROPA		INICIATIVA XOVE	
	M	DT	M	DT
1. Me adapto con facilidad a otros ambientes culturales	3.68	.568	3.38	.704
2. Soy consciente de mis capacidades y actitudes	3.40	.580	3.27	.729
3. Me resulta fácil adoptar una posición ante un problema	3.15	.586	3.09	.720
4. Me resulta fácil evaluar y aceptar las consecuencias de mis decisiones	3.29	.601	3.15	.642
5. Siempre soy honesto conmigo mismo y con los demás	3.38	.627	3.22	.673
6. Soy capaz de identificar y controlar mis emociones y las de los demás	3.06	.685	2.87	.705
7. Puedo comunicarme en una lengua extranjera	3.45	.670	2.84	.808
8. Soy capaz de generar nuevas ideas (soluciones, productos, puntos de vista...)	3.28	.621	3.28	.697
9. Soy capaz de encontrar alternativas a los obstáculos y dificultades	3.27	.587	3.25	.688
10. Soy capaz de analizar información desde un punto de vista crítico	3.44	.593	3.15	.735
11. Me siento cómodo en un ambiente internacional	3.55	.616	3.01	.759
12. Me gusta trabajar en equipo	3.51	.645	3.29	.754
13. Me relaciono fácilmente con otras personas	3.42	.692	3.30	.774
14. Soy capaz de coordinar a un grupo de personas	3.05	.699	3.32	.777

Como era de esperar, los participantes en ambos programas muestran altos índices de autoevaluación de competencias genéricas, con valores, en la mayoría de los casos, superiores a 3. La media más alta de las puntuaciones observadas en la escala se da en el ítem 1 ‘Me adapto con facilidad a otros ambientes culturales’ (M= 3.68; DT= .568) en los participantes en *Galeuropa*, mientras que la puntuación más baja se observó en el ítem 7 ‘Puedo comunicarme en una lengua extranjera’ (M= 2.84; DT= .808) en quienes participan en *Iniciativa Xove*.

Ahora bien, los jóvenes de *Galeuropa* obtienen, de manera general, medias superiores en la autoevaluación de sus competencias genéricas. A tal efecto, alcanzan puntuaciones mayores en todos los ítems de la escala, con excepción del ítem 8 ‘Soy capaz de generar nuevas ideas (soluciones, productos, puntos de vista...)’ en el que logran puntuaciones idénticas (M= 3.28; DT= .621; M= 3.28; DT= .697), y del ítem 14 ‘Soy capaz de coordinar a un grupo de personas’ en el que obtienen mayores puntuaciones los participantes en *Iniciativa Xove* (M= 3.32; DT= .777). Es ya el momento de ver si esas diferencias son estadísticamente significativas entre los

participantes de los programas de educación no formal que aquí son objeto de estudio (véase Tabla 57).

**Tabla 57**

*Diferencias en las competencias genéricas según la participación en los programas. Ítems*

ÍTEMS	PRUEBA LEVENE DE IGUALDAD DE VARIANZAS		t	gl	Sig. (Bilateral)
	F	Sig.			
1. Me adapto con facilidad a otros ambientes culturales	9.405	.002	3.426	114.764	.001
2. Soy consciente de mis capacidades y actitudes	2.845	.093	1.636	308	.103
3. Me resulta fácil adoptar una posición ante un problema	2.015	.157	.722	308	.471
4. Me resulta fácil evaluar y aceptar las consecuencias de mis decisiones	.825	.364	1.678	308	.094
5. Siempre soy honesto conmigo mismo y con los demás	.917	.339	1.990	308	.047
6. Soy capaz de identificar y controlar mis emociones y las de los demás	.500	.480	2.129	308	.034
7. Puedo comunicarme en una lengua extranjera	.676	.412	6.715	308	.000
8. Soy capaz de generar nuevas ideas (soluciones, productos, puntos de vista...)	1.136	.287	.035	308	.972
9. Soy capaz de encontrar alternativas a los obstáculos y dificultades	2.081	.150	.190	308	.849
10. Soy capaz de analizar información desde un punto de vista crítico	.264	.608	3.515	308	.001
11. Me siento cómodo en un ambiente internacional	.189	.664	6.291	308	.000
12. Me gusta trabajar en equipo	1.931	.166	2.500	308	.013
13. Me relaciono fácilmente con otras personas	1.346	.247	1.202	308	.230
14. Soy capaz de coordinar a un grupo de personas	8.578	.004	-2.721	123.976	.007

El análisis efectuado demuestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas a favor de los participantes en *Galeuropa* en el ítem 1 ‘Me adapto con facilidad a otros ambientes culturales’ ( $t(114) = 3.42, p < .001$ ); el ítem 5 ‘Siempre soy honesto conmigo mismo y con los demás’ ( $t(308) = 3.42, p < .05$ ); el ítem 6 ‘Soy capaz de identificar y controlar mis emociones y las de los demás’ ( $t(308) = 2.129, p < .05$ ); el ítem 7 ‘Puedo comunicarme en una lengua extranjera’ ( $t(308) = 6.715, p < .001$ ); el ítem 10 ‘Soy capaz de analizar información desde un punto de vista crítico’ ( $t(308) = 3.515, p < .001$ ); el ítem 11 ‘Me siento cómodo en un

ambiente internacional' ( $t(308)= 6.291, p< .001$ ); y el ítem 12 'Me gusta trabajar en equipo' ( $t(308)= 2.500, p< .05$ ). Por su parte, también se observan diferencias estadísticamente significativas a favor de los participantes en *Iniciativa Xove* en el ítem 14 'Soy capaz de coordinar a un grupo de personas' ( $t(123)= -2.721, p< .01$ ).

Como resultado, en primer lugar, debemos advertir que los participantes en *Galeuropa* se autoevalúan mucho mejor en sus competencias genéricas, diferenciándose sustantivamente de los participantes en *Iniciativa Xove*. Así, las competencias genéricas en las que hemos encontrado diferencias significativas permiten esclarecer el perfil competencial de los participantes en cada programa.

De un lado, quienes participan en el programa *Galeuropa*, son jóvenes con cierta competencia intercultural, toda vez que parecen adaptarse fácilmente a otros ambientes culturales o se sienten cómodos en contextos internacionales y, además, dominan alguna lengua extranjera. Se entiende, desde luego, su nivel de inserción en el mercado de trabajo internacional (véase apartado 7.2.1.1).

De otro, cabe destacar su elevada capacitación emocional, especialmente en relación con el control de sus emociones y la honestidad consigo mismo y con los demás. Lo cual se compadece bien con un notable nivel de resiliencia un aspecto que, como se ha observado en la revisión de la literatura, aumenta significativamente la empleabilidad. Por último, en estos participantes, sobresale su competencia de análisis crítico de la información, especialmente relevante para la inserción en una sociedad del conocimiento, así como su disposición a trabajar en equipo. En este último caso, sorprende su prevalencia en *Galeuropa*, al tratarse de una competencia que cabría esperar más desarrollada en *Iniciativa Xove*, al incluir la puesta en marcha de iniciativas juveniles en el contexto comunitario.

En segundo lugar, los resultados indican de manera consistente que, entre los participantes en *Iniciativa Xove*, se encuentran jóvenes con liderazgo. Y por ello puede decirse que estas experiencias formativas conectan con las inquietudes de una generación joven que no rehúye el desarrollo de su actividad profesional en una óptica de emprendimiento. Estamos ante un hallazgo relevante, pues los jóvenes que tienen conocimiento, actitud positiva y habilidades asociadas al liderazgo pueden convertirse en potenciales responsables de iniciativas e instituciones en el ámbito comunitario.

### **7.2.5 Competencias genéricas y empleabilidad de la juventud**

Comprobada la existencia de diferencias significativas en las competencias genéricas, teniendo presente la participación en educación no formal, proseguimos el análisis de los datos centrándonos en el siguiente objetivo de la investigación dirigido al estudio de la relación entre competencias genéricas y empleabilidad de la juventud. Lo que pretendemos es en qué medida la disposición de determinadas competencias genéricas, como dimensión de capital humano, puede predecir una mayor empleabilidad entre los jóvenes que participan en los programas de educación no formal.

Para dar respuesta a este objetivo, realizamos un análisis de regresión lineal, tomando como variables dependientes los factores de la escala de empleabilidad (gestión de la carrera y capital social) y como variables predictoras los factores de la escala de competencias genéricas (proactividad y adaptabilidad personal, competencia intercultural y liderazgo). Los resultados obtenidos, en cada uno de los casos, se muestran a continuación.

#### **7.2.5.1 Competencias genéricas y gestión de la carrera de los participantes en programas de educación no formal**

En un principio, estudiamos la relación entre las competencias genéricas de los participantes y la gestión de la carrera como factor de empleabilidad de la juventud. Así, se analizaron los estadísticos de colinealidad y se observaron valores de tolerancia (T) entre .54 y .67. Por su parte, el factor de inflación de la varianza (FIV) arrojó valores entre 1.48 y 1.85, lo que nos indica la no existencia de colinealidad. Posteriormente, se realizó la prueba Durbin-Watson de la que resultó un valor de 1.90, indicando la independencia de los residuales.

Una vez realizadas tales comprobaciones, encontramos que la variable ‘competencia intercultural’ es un predictor significativo de la ‘gestión de la carrera’ como dimensión de empleabilidad en quienes participan en el programa Galeuropa. Obtuvimos un cambio en  $R^2$  (.04) y una  $\beta$  significativa ( $\beta = .21$ ,  $p = .010$ ). La relación entre la variable predictora y la dependiente es significativa ( $\Delta F = 3.04$ ,  $p = .003$ ). Por su parte, no encontramos relaciones significativas del factor ‘gestión de la carrera’ con las variables dependientes ‘proactividad y adaptabilidad personal’ y ‘liderazgo’.

Del mismo modo, los datos no arrojaron efectos significativos de las variables predictoras (proactividad y adaptabilidad personal, competencia intercultural y liderazgo) sobre la variable

dependiente ‘gestión de la carrera’ en los participantes de *Iniciativa Xove*. En la Tabla 58, mostramos los resultados que obtienen los participantes en el programa Galeuropa.

**Tabla 58**

*Análisis de regresión de competencias genéricas y empleabilidad. Programa Galeuropa<sup>129</sup>*

	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>ΔR<sup>2</sup></b>	<b>ΔF</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. ΔF</b>	<b>β</b>	<b>t</b>	<b>Sig.</b>
Modelo	.20	.04	.04	3.04	3	.03			
Competencia intercultural							.21	2.60	.010

Tras los análisis realizados y tomando como referencia la literatura científica sobre movilidad internacional, podemos inferir que los participantes *Galeuropa* cuentan con un ‘capital humano transnacional’ que, en buena medida, promueve su empleabilidad. Recordemos que el ‘capital transnacional’ engloba el conjunto de competencias que posibilitan que los jóvenes sean capaces de actuar de manera efectiva en contextos internacionales, aumentando su probabilidad de conseguir un empleo. En especial, estos resultados podrían explicar la proporción de jóvenes que, posteriormente a su implicación en estas experiencias formativas, se han insertado en el mercado laboral de algún país distinto al de su origen (véase, de nuevo, el apartado 7.2.1.1).

Así, de acuerdo con los resultados obtenidos, podemos concluir que las competencias interculturales de los jóvenes de *Galeuropa* se relacionan con una mayor gestión de la carrera profesional como dimensión de empleabilidad, máxime cuando hablamos de su inserción laboral en el extranjero. A tal efecto, el auge de estas competencias puede influir en su empleabilidad, ya que amplían sus perspectivas laborales y vocacionales, modifican sus planes y/o aspiraciones laborales, y/o los motivan hacia una búsqueda activa de empleo.

<sup>129</sup> Variable dependiente: Gestión de la carrera. Variable predictora: Competencia intercultural.

### 7.2.5.1 Competencias genéricas y capital social de los jóvenes participantes en los programas de educación no formal

Procedemos a continuación con el estudio de la relación entre las competencias genéricas y el capital social como factor de empleabilidad de la juventud. De nuevo, se analizaron los estadísticos de colinealidad y se observaron valores de tolerancia (T) entre .32 y .60. Por su parte, el factor de inflación de la varianza (FIV) arrojó valores entre 1.66 y 2.57, confirmando la inexistencia de colinealidad. Asimismo, la prueba Durbin-Watson obtuvo un valor de 1.71, determinando la independencia de los residuales.

Los análisis realizados indican, para los participantes en *Galeuropa*, un efecto no significativo de las variables predictoras ‘proactividad y adaptabilidad personal’, ‘competencia intercultural’ y ‘liderazgo’ en la variable dependiente capital social. No obstante, sí que se encontraron efectos significativos para estas variables en los participantes en *Iniciativa Xove*. Se observó, concretamente, que los factores de competencias ‘proactividad y adaptabilidad personal’ y ‘liderazgo’ son predictores significativos del ‘capital social’ como dimensión de empleabilidad. Así, al introducir las variables predictoras ‘proactividad y adaptabilidad personal’ y ‘liderazgo’ con la dependiente ‘capital social’ tuvo lugar un cambio en  $R^2$  (.11) y  $\beta$  significativas ( $\beta = .49$ ,  $p = .021$ ;  $\beta = .37$ ,  $p = .018$ ). La relación entre las variables predictoras y la dependiente es significativa ( $\Delta F = 2.69$ ,  $p = .05$ ) (véase Tabla 59).

**Tabla 59**

*Análisis de regresión de competencias genéricas y empleabilidad. Programa Iniciativa Xove<sup>130</sup>*

	R	R <sup>2</sup>	$\Delta R^2$	$\Delta F$	gl	Sig. $\Delta F$	$\beta$	t	Sig.
Modelo	.33	.11	.11	2.69	3	.05			
Proactividad y adaptabilidad personal							.49	2.36	.021
Liderazgo							.37	2.43	.018

Los resultados obtenidos demuestran que los jóvenes de *Iniciativa Xove* disponen de competencias asociadas a la ‘proactividad y adaptabilidad personal’ y al ‘liderazgo’, que lo cual fortalece su capital social como factor de empleabilidad. Ello permite concluir que los jóvenes participantes en *Iniciativa Xove* tienen competencias genéricas que no solo promueven su

<sup>130</sup> Variable dependiente: Capital Social. Variable predictora: Proactividad y adaptabilidad personal y Liderazgo.



liderazgo y adaptación efectiva a las circunstancias del contexto comunitario, sino también su capacidad para establecer una red de contactos personales que ayudan a su empleabilidad.

Se trata de un hallazgo congruente con los modelos recientes sobre la empleabilidad, que refieren una incidencia significativa del capital social en las posibilidades de acceder y mantener la ocupación. No obstante, nuestros resultados van más allá, poniendo de relieve que los jóvenes participantes en programas de educación no formal orientados al emprendimiento cuentan con competencias susceptibles de potenciar el capital social de los implicados y, en definitiva, mejorar su empleabilidad, incluso en un contexto laboral de incertidumbre.

#### **7.2.6 Situación educativa y laboral y empleabilidad de los participantes en programas de educación no formal**

A fin de complementar los datos sobre la empleabilidad, comparamos la situación educativa y laboral de los jóvenes antes y después de su implicación en los programas. Es de tal modo que podemos observar a qué perfil de joven ha beneficiado más su participación en los programas para la mejora de su empleabilidad. Para interpretar estos resultados, tenemos en cuenta que el pase de los cuestionarios a los participantes se llevó a cabo como mucho tres años después de su implicación en los programas y que la mayoría de los jóvenes pertenecen a las convocatorias de 2013 y 2014 (61.1% en *Iniciativa Xove* y 84.9% en *Galeuropa*) y el pase del instrumento se realizó en 2015 para las citadas convocatorias y en 2017 para las de 2015 y 2016 (véase apartado 6.3.3.1).

Para saber si los participantes mudaron de situación después del programa aplicamos el contraste MH (homogeneidad marginal), que sigue una distribución  $\chi^2$  y es adecuado para el análisis de variables categóricas en situaciones Pre/Post. Los resultados, por grupos, se muestran a continuación (Tablas 60 y 61).

**Tabla 60***Cambios en la situación educativa y laboral. Participantes en el Programa Galeuropa*

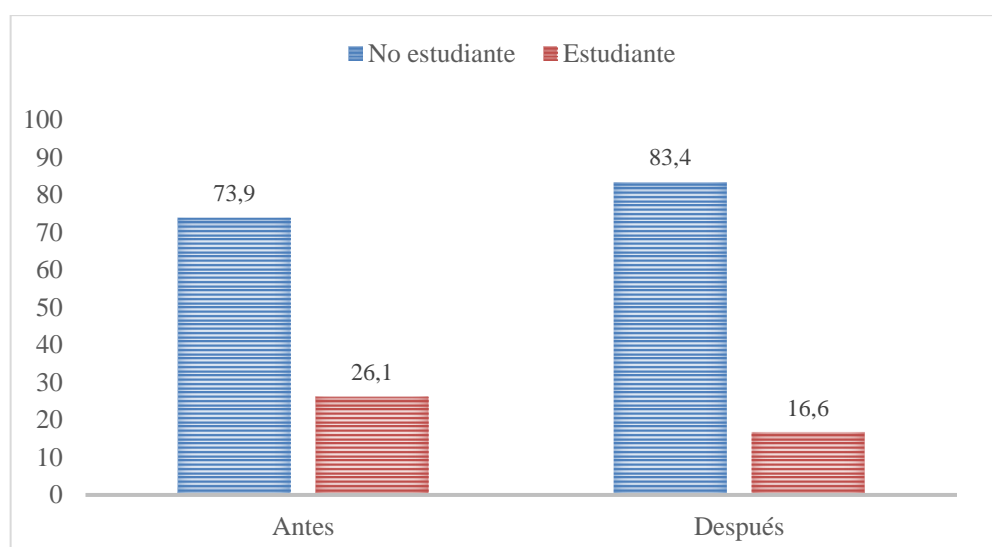
		PRUEBA DE HOMOGENEIDAD MARGINAL				
		ESTUDIANTE PRE/POST	CONTRATO PRÁCTICAS PRE/POST	TRABAJADOR AUTÓNOMO PRE/POST	TRABAJADOR ASALARIADO PRE/POST	DESEMPLEADO PRE/POST
Estadístico estándar	MH	-3.046	4.700	2.840	8.834	-8.873
Sig. (bilateral)	Asintótica	.002	.000	.005	.000	.000

Como se advierte, la implicación en el programa *Galeuropa* ha tenido un impacto muy positivo en la situación profesional de los jóvenes, incrementando de manera sustantiva su empleabilidad. En consecuencia, se obtienen diferencias significativas en el conjunto de las condiciones anteriores a su participación en el programa de movilidad internacional.

Así, de un lado, se ha reducido el número de jóvenes que estaba estudiando o en desempleo; y, de otro, han aumentado los que se encuentran trabajando, bien con un contrato en prácticas, o bien como trabajadores autónomos o asalariados. Para una mayor concreción, profundizamos en estos análisis con la comparación de cada situación antes y después de la participación en el programa *Galeuropa* (Figuras 24, 25, 26, 27 y 28).

**Figura 24**

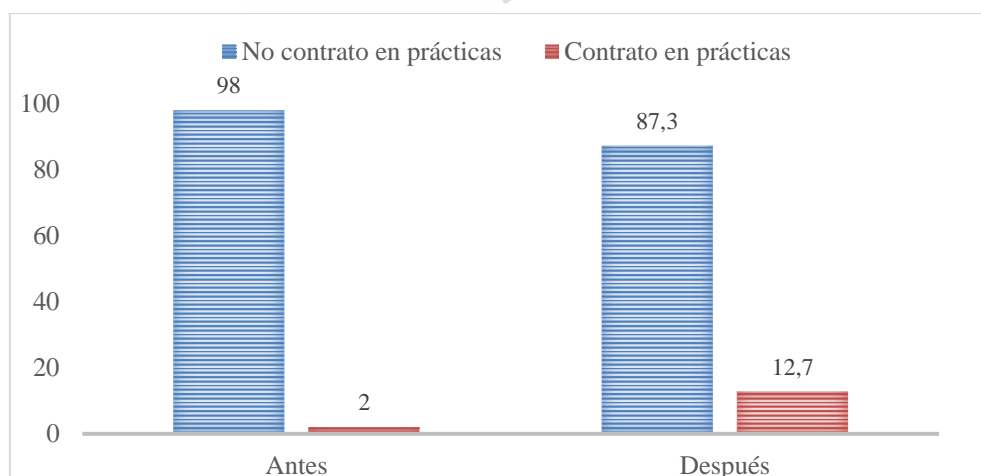
*Situación de estudiante antes y después de la participación. Programa Galeuropa*



Como se observa en la figura anterior, el número de jóvenes de *Galeuropa* que estaban estudiando después del programa ha decrecido en casi 10 puntos (de 26.1% a 16.6%). Además, paralelamente, aumenta el número de los no estudiantes (83.4%). En este sentido, por más que todavía tengamos jóvenes estudiando, tal vez condicionados por la situación de incertidumbre laboral (16.6%), lo cierto es que la mayoría han asumido su condición laboral.

**Figura 25**

*Situación de contrato en prácticas antes y después de la participación. Programa Galeuropa*

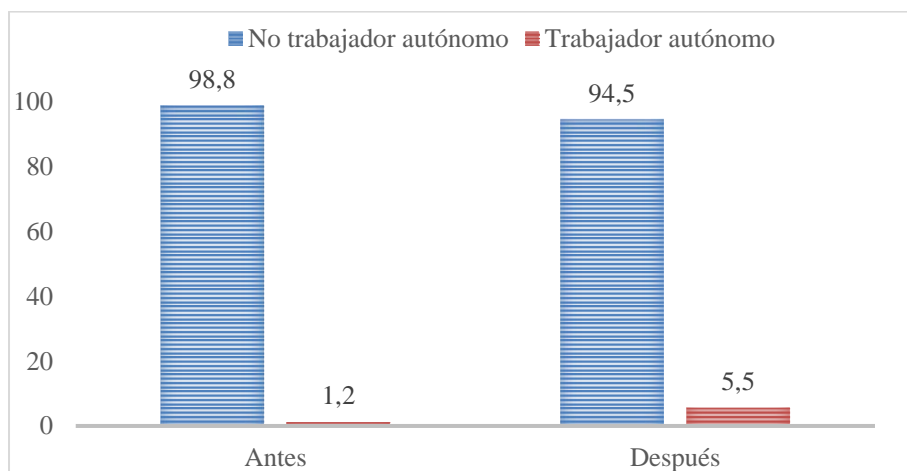


En relación con la posición de contrato en prácticas, encontramos una predisposición más favorable que antes del programa a implicarse en esta figura laboral. Así, la proporción de

jóvenes de *Galeuropa* que se encuentra desempeñando un contrato de estas características después del programa, aumenta en más de 10 puntos.

**Figura 26**

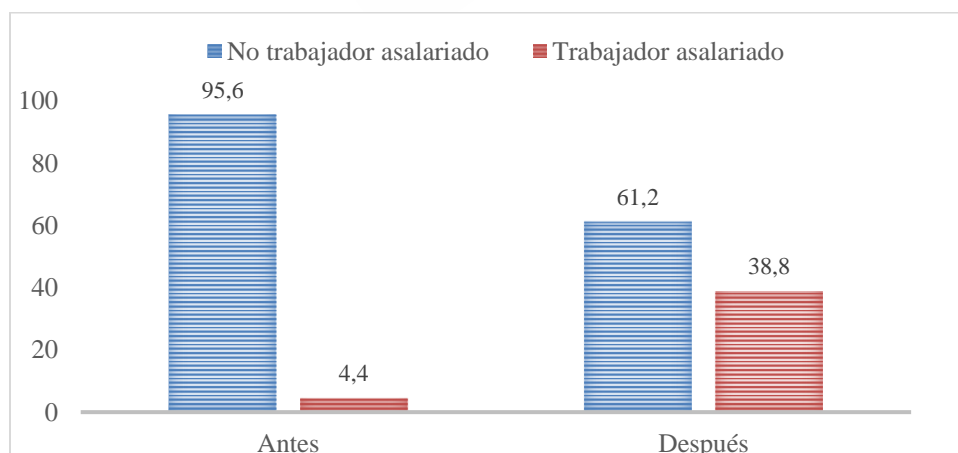
*Situación de trabajador autónomo antes y después de la participación. Programa Galeuropa*



Al analizar la condición de trabajador autónomo, acorde con el perfil de los beneficiarios de *Galeuropa*, encontramos una escasa inclinación de tales jóvenes hacia esta opción (5.5%). En este sentido, y en contraste con los participantes en *Iniciativa Xove* con una clara tendencia hacia el emprendimiento, lo que interesa a estos jóvenes es insertarse en el mundo laboral con empleos por cuenta ajena.

**Figura 27**

*Situación de trabajador asalariado antes y después de la participación. Programa Galeuropa*



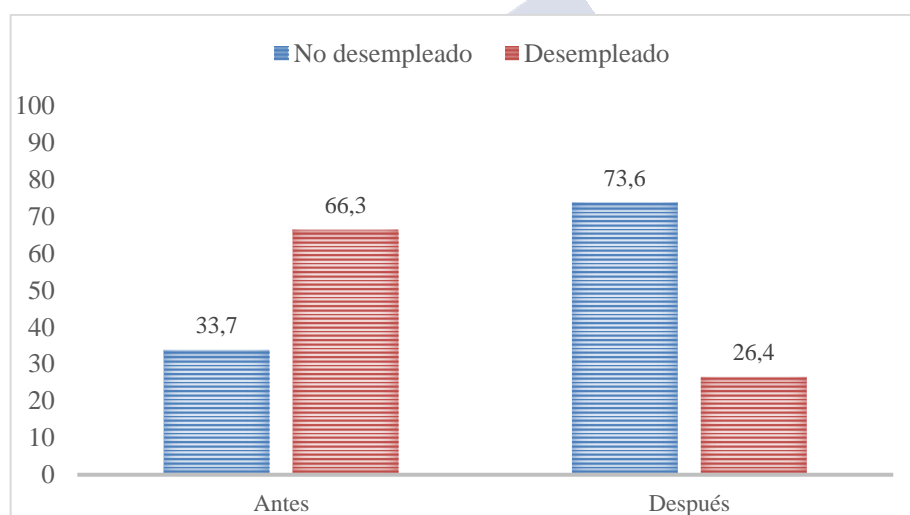
Cuando llegamos a la situación de trabajador asalariado concluimos con la influencia muy positiva del programa en la empleabilidad de los participantes. Así, no solo aumenta

considerablemente el porcentaje (34.4%) de aquellos que después del programa se encuentran trabajando, sino que casi el 40% de la muestra se encontraba trabajando por cuenta ajena con posterioridad a su implicación en las acciones de movilidad internacional.

Asimismo, encontramos una notable disminución, conforme a lo que hemos ido apuntando, de los que abandonan la situación de no estar trabajando, pues disminuye una tercera parte. En conjunto, los resultados son bastantes elocuentes en cuanto a la incidencia favorable del programa en las posibilidades de acceso al empleo de la muestra de jóvenes involucrados en *Galeuropa*.

**Figura 28**

*Situación de desempleado antes y después de la participación. Programa Galeuropa*



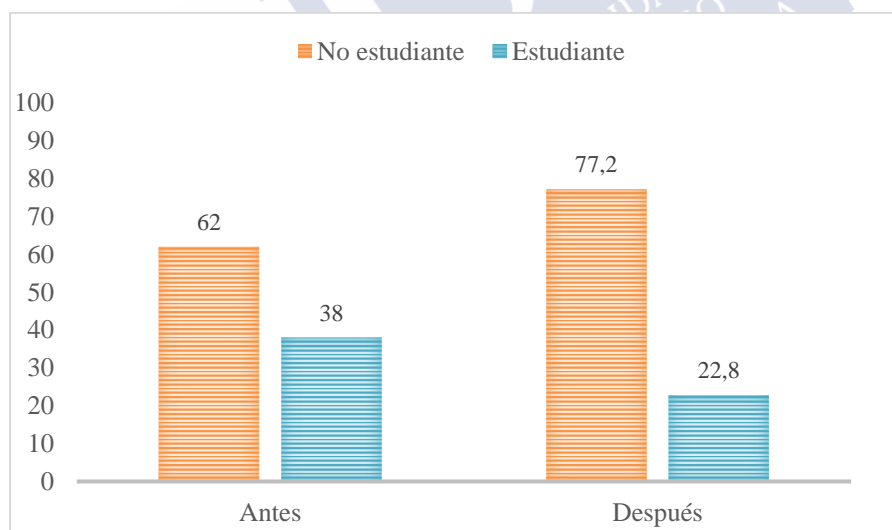
De igual modo, los resultados anteriores se complementan con la influencia del programa en la situación de desempleado. En concreto, la anterior figura permite dos comentarios principales: de un lado, observamos un aumento significativo (39.9%) de aquellos que dejan de estar desempleados. La mayoría de los jóvenes, después de su participación en el programa *Galeuropa*, o han encontrado empleo, o siguen con sus estudios, a fin de mejorar su capital personal y, en definitiva, su empleabilidad.

Toca ahora estudiar los cambios en la situación educativa y laboral de los jóvenes que han participado en el programa *Iniciativa Xove* de emprendimiento social. Hemos de ver, como en el programa anterior, si la implicación en estas acciones formativas ha tenido efectos positivos en su empleabilidad (véase Tabla 61).

**Tabla 61***Cambios en la situación educativa y laboral. Participantes en el Programa Iniciativa Xove*

		PRUEBA DE HOMOGENEIDAD MARGINAL				
		ESTUDIANTE PRE/POST	CONTRATO PRÁCTICAS PRE/POST	TRABAJADOR AUTÓNOMO PRE/POST	TRABAJADOR ASALARIADO PRE/POST	DESEMPLEADO PRE/POST
Estadístico MH estándar		-4.264	.333	1.606	-1.604	-4.264
Sig. Asintótica (bilateral)		.000	.739	.108	.109	.000

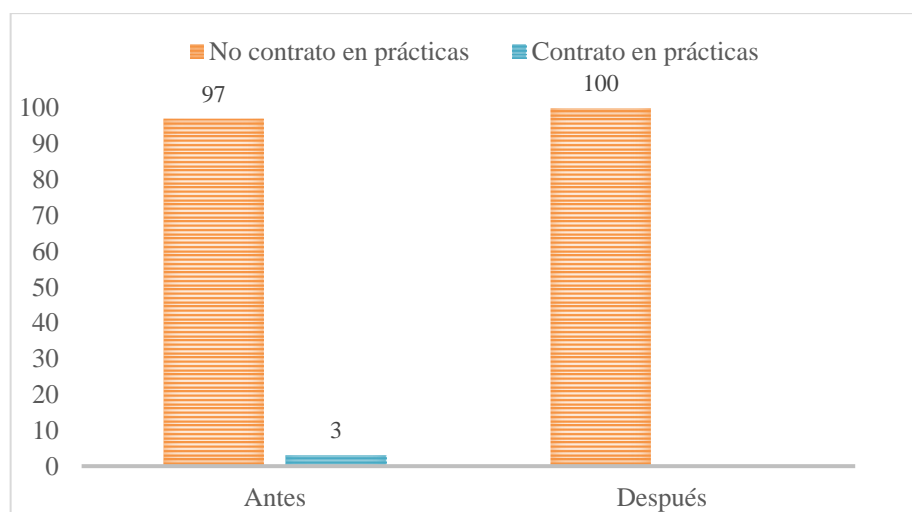
Considerando los resultados anteriores, encontramos diferencias significativas en los cambios de la situación de estudiante y desempleado en los jóvenes de *Iniciativa Xove*. Se observa, además, un aumento en la posición de contrato en prácticas, trabajador autónomo y asalariado, aunque eje cambio no es significativo. Observemos ya las modificaciones que se han producido en la situación de los participantes en *Iniciativa Xove* antes y después de su implicación en el programa (Figuras 29, 30, 31, 32 y 33).

**Figura 29***Situación de estudiante antes y después de la participación. Programa Iniciativa Xove*

Comenzando por la situación de ‘estudiantes’, se reitera un descenso en tal posición después de su implicación, aunque de manera menos notable que en el anterior programa. Así pues, casi una cuarta parte de los jóvenes que se han involucrado en estas experiencias formativas, siguen interesados en continuar su formación. Lo cual, y de acuerdo con los resultados de la Tabla 61, indica una menor incidencia del programa en el empleo de los participantes.

**Figura 30**

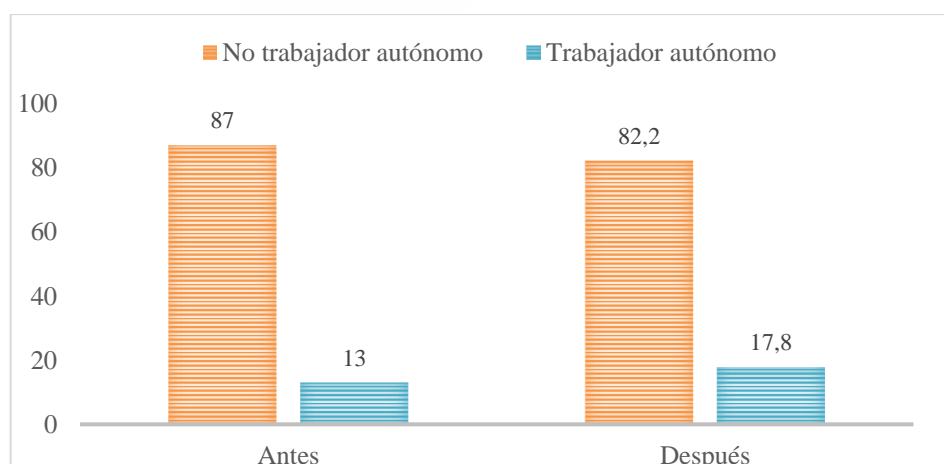
*Situación de contrato en prácticas antes y después de la participación. Programa Iniciativa Xove*



Con respecto a la condición de ‘contratado en prácticas’, los resultados nos llevan a concluir el exiguo interés de los participantes en *Iniciativa Xove* por esta modalidad de contratación. Así, esperamos encontrar una mayor tendencia en las condiciones de trabajador autónomo y por cuenta ajena. Veamos, entonces, la comparación de ambas situaciones profesionales en estos jóvenes (Figuras 31 y 32).

**Figura 31**

*Situación de trabajador autónomo antes y después de la participación. Programa Iniciativa Xove*



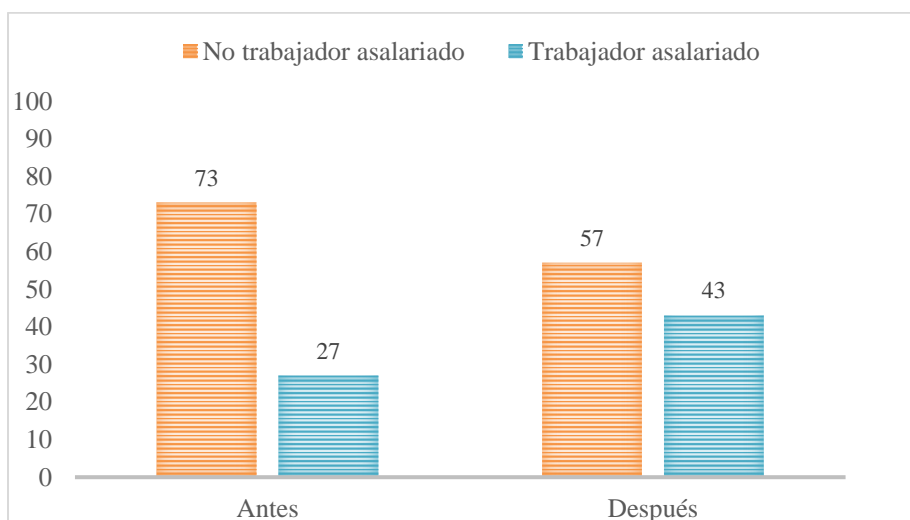
Por su parte, si atendemos a la posición de ‘trabajador autónomo’, es inequívoco el amplio interés por esta figura profesional antes y después de su implicación en el programa. Así, en el



momento previo ya un 13% de los jóvenes se encontraban en esta situación, incrementándose después de su involucración. Puede decirse, por tanto, que es aquí donde parece haber más inquietud por emprender.

**Figura 32**

*Situación de trabajador asalariado antes y después de la participación. Programa Iniciativa Xove*

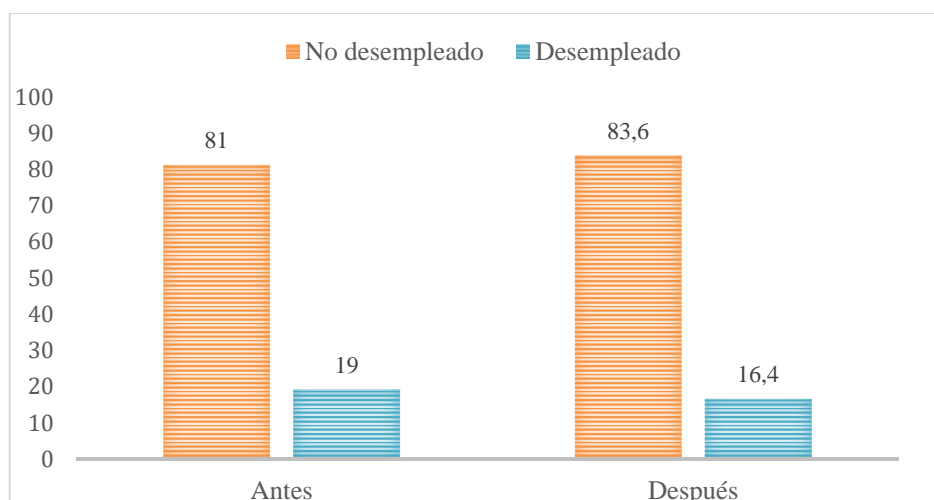


Si analizamos la posición de trabajador asalariado en los participantes en *Iniciativa Xove*, tenemos un impacto positivo del programa en la empleabilidad. No obstante, debemos reparar en que ya eran jóvenes con una importante inserción laboral antes de su participación en las acciones formativas. Lo que hizo el programa fue abundar en tal situación.

Son palmarias, pues, las diferencias entre los programas. Mientras en el caso de *Galeuropa*, los jóvenes buscan una experiencia profesional inicial para mejorar su empleabilidad, en *Iniciativa Xove* los participantes buscan satisfacer sus aspiraciones profesionales a través de un ‘laboratorio de experiencias’ en el que poder tener la opción de emprender en sus contextos laborales más cercanos.

**Figura 33**

*Situación de desempleado antes y después de la participación. Programa Iniciativa Xove*



Por último, observamos la situación de desempleado en estos jóvenes. Reparamos en que la muestra se ha repartido entre las situaciones de estudiante, trabajador autónomo y asalariado, ya que gran parte de ellos no está en situación de desempleo. En todo caso, se constata un ligero descenso en esta opción.

Globalmente, los resultados obtenidos permiten afirmar el impacto de los programas de educación no formal *Galeuropa* e *Iniciativa Xove* en el estímulo de la empleabilidad de la juventud. Ahora bien, este efecto es distinto en función de los intereses y necesidades que acompañan a los jóvenes en cada caso. Si en *Galeuropa* queda claro que las acciones formativas son claves de entrada en el mundo profesional, en *Iniciativa Xove* las iniciativas juveniles desarrolladas representan una oportunidad para acceder a un verdadero ‘laboratorio de experiencias’ en el ámbito del emprendimiento donde ensayar sus aspiraciones profesionales.

En definitiva, son evidencias que animan a defender la educación no formal como un eje de actuación en las políticas públicas. Tales actividades, que se fundamentan en la práctica y la experiencia, se vuelven espacios significativos para el aprendizaje y acaban por contribuir sustantivamente al desarrollo integral de los jóvenes (Hager, 2001; Romi & Schmida, 2009). Puede decirse, por tanto, que son experiencias idóneas para el impulso de la empleabilidad, pues no en vano conectan con los intereses, aspiraciones y objetivos personales y profesionales de una población joven muy heterogénea (Romi & Schmida, 2009; Spencer & Lange, 2014).

La investigación realizada avala la consideración positiva de estas experiencias para los jóvenes. Mientras en el pasado la cualificación académica era condición suficiente para un buen

ingreso en el mercado de trabajo, en el mundo actual lo que se pide a la juventud son competencias que van bastante más allá de contar con un título. Además, la participación en educación no formal puede devenir en una ‘estrategia posicional’ y otorgar una ventaja competitiva a quienes constatan fidedignamente en su currículum estas actividades experienciales (véase Brown & Hesketh, 2004; Roulin & Bangerter, 2013a). En resumen, las acciones de educación no formal son un activo considerable en las políticas de empleo de hoy y del porvenir.

### 7.3 DISCUSIÓN

Discutir los resultados es tanto como compararlos con los obtenidos por otros estudios. Conviene otorgar la importancia a la discusión, toda vez que permite dotar de mayor consistencia a la investigación, fundamenta el análisis de datos y, por añadidura, abre nuevas vías para el planteamiento de trabajos futuros. Al fin y a la postre, lo que pretendemos es ahondar en las posibles relaciones entre los diversos resultados obtenidos en torno al objeto de estudio, al tiempo que poder mostrar las posibles convergencias y divergencias con otras investigaciones. Y ello también ayuda en la construcción del conocimiento científico.

En nuestro caso, el punto de partida se sitúa en el objetivo principal de analizar el vínculo entre la educación no formal y la empleabilidad de la juventud, prestando especial atención al capital humano como eje articulador de ambos constructos. No olvidamos que el diseño de este estudio se produce en un contexto de alto desempleo juvenil, apelando, por tanto, a la necesidad de medios y estrategias susceptibles de ser útiles para afrontar tal situación con algunas garantías de éxito. Es bien sabido que, en España, el paro juvenil es uno de los grandes desafíos estructurales. Ante este panorama de fondo, el propósito no es otro que el de analizar las relaciones entre los datos obtenidos, empleando para ello las aportaciones de sus más directos implicados, esto es, la población joven. Es justo la situación y/o la percepción de estos actores la que tenemos en cuenta.

Iniciamos la discusión atendiendo al perfil de los participantes en los programas de educación no formal. En concreto, nos encontramos ante una muestra de jóvenes altamente cualificados (el 80.7% tiene estudios universitarios) con una media de edad de 28 años. Considerando su perfil de alta cualificación y franja etaria (25-29 años), este grupo de jóvenes se integraría entre aquellos con mayores posibilidades de acceso al empleo. Ahí conviene no perder de vista los hallazgos que informan de cifras más acusadas de desempleo entre los más

jóvenes (20-24 años) y menos formados, haciendo destacar variables como la edad y el nivel educativo en la transición al mundo del trabajo (Hadjivassiliou et al., 2019; Kieselbach, 2001; O'Reilly et al., 2015, 2019; Walther & Pohl, 2005).

Por su parte, el perfil de los participantes en los programas de educación no formal difiere del corpus científico sobre la materia. Y es que la tendencia predominante sobre la cuestión ha sido la de basarse en la óptica de estudiantes universitarios menores de 24 años y con escaso contacto previo con el mercado laboral, asemejándose en buena medida al grupo control de este estudio (Birdwell & Wybron, 2014; Black & Duhon, 2006; Bracht et al., 2006; Brandenburg, 2014, 2016; Buckley & Lee, 2018; Clark et al., 2015; Confederación de Centros Juveniles Don Bosco de España, 2015; Crossman & Clarke, 2010; De Graaf et al., 2013; DeDee & Stewart, 2003; Dolga et al., 2015; Hadis, 2005; Khasanzyanova, 2017; Norris & Gillispie, 2009; Nuijten et al., 2017; Orahoud et al., 2004; Root & Ngamporchai, 2012; Roulin & Bangerter, 2013a; Rubin et al., 2002; Souto-Otero et al., 2012; Souto-Otero, 2016; Stuart et al., 2001; Van Hoof & Verbeeten, 2005). En el otro extremo, también se perfilan evidencias cuyo foco de atención es la percepción de adultos con edades inferiores a 38 años y vasta experiencia profesional (Pinto & Ramalheira, 2017). No obstante, es posible encontrar estudios que convergen, en mayor medida, con el perfil de participantes de nuestro trabajo. Es el caso de las investigaciones de Potts (2015) y Van Mol et al. (2020), centradas en la óptica de jóvenes de alta formación, mayores de 25 años y con experiencia profesional.

En el análisis de tales disparidades, hay que tener en consideración el perfil habitual de destinatarios de las acciones de educación no formal –particularmente en áreas como el voluntariado o las organizaciones juveniles–, que suele ser el de jóvenes de edades tempranas, en pleno desarrollo de sus estudios y con incipientes aspiraciones para incorporarse en el mercado laboral (Confederación de Centros Juveniles Don Bosco de España, 2015; Souto-Otero et al., 2012; Souto-Otero, 2016). Pensamos, desde luego, que este estudio puede suponer una aportación sustantiva al campo científico de la educación no formal y la empleabilidad, en la medida en que su núcleo gira en torno a jóvenes íntegramente inmersos en procesos de transición al mundo del trabajo.

Siguiendo con el perfil de los participantes, nos detenemos en su nivel de estudios, toda vez que es una variable determinante en la implicación de la juventud en experiencias de educación no formal. Si bien ya se ha mencionado la alta representación en la muestra de

jóvenes con alta cualificación, entre ellos se perciben moderadas discrepancias que cabe destacar. Por una parte, en el programa *Galeuropa*, nos encontramos con jóvenes con amplia formación (el 88.4% habría cursado estudios universitarios). En tal sentido, es evidente que son los jóvenes más cualificados los que muestran mayor disposición participativa en programas de movilidad. Tales evidencias se corresponden con los hallazgos de investigaciones similares, que sitúan a la movilidad internacional como un requisito para la entrada y progresión profesional en ocupaciones que requieren de alta cualificación (González & Vergés, 2013; Jonkers & Tijseen, 2008; Kratz & Netz, 2018). En un ambiente de internacionalización, de economía del conocimiento y de competición *in crescendo* en los empleos más cualificados, los jóvenes se ven atraídos por la movilidad como una estrategia para lograr experiencia profesional y enriquecimiento personal en las ocupaciones deseadas (González & Vergés, 2013). Aún más, la literatura ha encontrado mayores beneficios de la movilidad cuando los participantes disponen de un nivel de cualificación elevado. Valgan como muestra los beneficios constatados en los investigadores –especialmente entre los más jóvenes–, pues a la vez que aumentan su capital humano y social, durante este proceso contactan y se relacionan con buenos equipos, lo que les permite ampliar sus perspectivas profesionales tanto en el extranjero como en sus países de origen (Jonkers & Tijseen, 2008).

Ahora bien, en el programa *Iniciativa Xove*, encontramos un perfil socioeducativo ligeramente distinto. Concretamente, si recogemos los datos sobre sus participantes, observamos una menor representación de jóvenes con estudios superiores (68.4%), siendo la diferencia de hasta 20 puntos porcentuales con el caso anterior. No obstante, estos datos coinciden con las evidencias arrojadas por otros trabajos acerca de las características de los emprendedores en nuestro país, con datos incluso inferiores de universitarios entre aquellos que deciden emprender (40%) (ver García-Tabuenca, Crespo-Espert, & Cuadrado-Roura, 2011). Una posible respuesta a esta cuestión la tenemos en Parker (2004), quien argumenta que aquellos que toman la decisión de ser emprendedores y/o trabajar de forma independiente tienden a no estar interesados por aumentar su nivel de cualificación, al no ser un requisito para esos efectos. Con todo, el nivel de estudios es una variable que debe considerarse en el análisis sobre el éxito de las actividades emprendedoras, pues termina por vincularse con una mayor predisposición a la creatividad y al desarrollo de actividades innovadoras (García-Tabuenca et al., 2011).

En el análisis de los participantes en educación no formal, debemos reparar también en el nivel de estudios de sus progenitores. La importancia de esta cuestión no es otra que ahondar en su perfil socioeconómico, ya que se ha demostrado que es un factor determinante en el rendimiento académico, la participación social, la probabilidad de emprender, además de influir en un mayor desempeño y logro laboral de los jóvenes (Chan & Elder, 2001; Ekhaugen, 2009; Furlong et al., 2003; García-Tabuenca et al., 2011; Hadjivassiliou et al., 2015; MacDonald et al., 2005; Parker, 2004; Smith & Naylor, 2001; Swartz et al., 2011).

Centrándonos en tal cuestión, los datos revelan primordialmente una educación parental no universitaria centrada en estudios primarios y secundarios. Así, solamente el 32% de las madres y el 28% de los padres de los encuestados disponen de estudios superiores. A tal efecto, el perfil familiar es contrario al de otros trabajos en los que prevalece la proporción de padres y madres con estudios universitarios. Ejemplo de ello es la investigación de Souto-Otero et al. (2012) sobre educación no formal y empleabilidad de la juventud, donde el 60% de la muestra tenía al menos un progenitor con titulación superior (véase también Souto-Otero, 2016). Con todo, el perfil familiar de los participantes en los programas refleja bastante bien la trayectoria socioeducativa de los progenitores en nuestro contexto próximo. Ahí cabe consultar los datos desagregados que proporciona la ACSUG (2016) sobre la inserción laboral de los graduados en el sistema universitario de Galicia, que expone datos parejos, con un 24% de las madres y el 23% de los padres con titulación universitaria.

Considerando el perfil socioeconómico de los participantes, podemos identificar nuestros resultados en el eje de la educación no formal y la empleabilidad de la juventud. La lógica de esta afirmación se sostiene en que los encuestados no se caracterizan por su ‘selectividad social’, cuestión que, como ya se ha referido, puede distorsionar los hallazgos sobre el análisis del capital humano e incluso condicionar la participación en las experiencias formativas (Kratz & Netz, 2018; Lörz et al., 2016; Teichler, 2011). Ahora bien, la influencia de la educación parental como factor condicionante para la implicación en actividades de educación no formal sigue siendo una temática bastante controvertida. Y es que hemos encontrado trabajos en los que se observa que el perfil socioeconómico no es una variable predictora de tal implicación, mientras que sí la explican otras como la implicación previa en actividades de voluntariado o el mismo nivel educativo (Knipprath & De Rick, 2015)



Nos centramos ahora en la situación educativa y laboral de los encuestados a fin de analizar sus circunstancias vitales antes de la participación en los programas. A este respecto, nos encontramos con jóvenes orientados al desarrollo de su capital personal y a la búsqueda de empleo de forma activa. Así, antes de su implicación, alrededor de un 30% de ellos se situaban en la condición de estudiantes y un 52% en la de desempleados. La situación de desempleado predomina en *Galeuropa* (66.3%), mientras que es la de estudiante la que manda en *Iniciativa Xove* (38%).

Lo que se pone de manifiesto es lo poco alentadoras que son las trayectorias al mundo del trabajo para muchos jóvenes, hecho que se refleja a través de dos elementos claves. De un lado, que decidan permanecer más tiempo en el sistema educativo es síntoma de la necesidad que tienen de contrarrestar futuros, pero también probables, períodos de desempleo (Müller & Gangl, 2003; Walther & Pohl, 2005; Wolbers, 2003). De otro, que declaren su situación de desempleo junto con su participación posterior en los programas de educación no formal, explica su preocupación por potenciar su capital personal, seguramente con el propósito de ‘no quedarse atrás’ ante un mercado laboral muy competitivo. En concreto, estas prácticas serían vistas por los jóvenes como parte de su ‘economía de la experiencia’, al permitirles aumentar sus posibilidades de entrada al mundo del trabajo (Brown & Hesketh, 2004; Roulin & Bangerter, 2013a; Tomlinson, 2008). Desde luego, esta última cuestión resulta muy convincente en los participantes en *Galeuropa* quienes, ante las malas perspectivas laborales y en plena búsqueda de empleo, habrían decidido embarcarse en procesos de desarrollo personal y profesional a fin de intentar maximizar sus opciones de empleabilidad (Brown & Hesketh, 2004).

Al mismo tiempo, en lo que a su posición previa se refiere, llama la atención la proporción de los que declararon ser trabajadores autónomos (13%) o asalariados (27%) en *Iniciativa Xove*. En este caso, el estudio de Faggio y Silva (2014) da buena respuesta a este asunto, encontrando una correlación entre autoempleo y emprendimiento, sobre todo en las áreas geográficas urbanas. Ello significa que estos jóvenes disponen de una mayor predisposición para trabajar de forma autónoma y/o para convertirse en emprendedores innovadores, asumiendo riesgos en la línea de los trabajos de Schumpeter (1934) y Kuratko y Hodgetts (2004). No obstante, la participación en este programa también demuestra interés hacia actividades de economía social, lo que invita a pensar que se trata de jóvenes ‘emprendedores sociales’ en los términos perfilados por los trabajos de Abu-Saifan (2012), Leadbeater (1997) y Shaw y Carter (2007).



Por ende, estos resultados permiten confirmar la hipótesis de Parker (2004) cuando informa de una inclinación hacia el emprendimiento entre aquellos mejor formados, con información sobre las oportunidades laborales disponibles y con redes sociales firmes en el contexto comunitario (Gomez & Santor, 2001).

Centrándonos ya en la situación de los jóvenes después de su implicación en los programas, nos detendremos –dejando para más tarde el impacto de los programas sobre la empleabilidad– en aquellos que no se encontraban trabajando en el momento de realización de la encuesta. En particular, si revisamos estos datos, lo que tenemos es que cerca de la mitad de los jóvenes (42.1%) permanece aún dentro del sistema educativo o buscando empleo. En un balance de ambas posiciones, prevalecen aquellos que están en paro (24.1%), seguidos de los que se encuentran estudiando (18%). Tales datos destacan todavía más si consideramos que el 95.1% ha solicitado prácticas, trabajo o formación al finalizar las acciones formativas, lo que hace creíble su notable compromiso con la mejora de su empleabilidad ante circunstancias laborales complejas. De hecho, la preocupación por su transición al mundo del trabajo es una de las cuestiones más diferenciales respecto al grupo de control de nuestro estudio, donde más de la mitad de los jóvenes (56.4%) no está interesado por capitalizar su experiencia en aras a la mejora de su empleabilidad, quizás porque no se encuentra en fase de transición al mercado laboral.

Estamos ante unos hallazgos que nos llevan a calificar a estos participantes en los programas en el grupo de “nuevos entrantes escasamente integrados” (*poorly-integrated new entrants*) o, lo que es lo mismo, jóvenes cualificados con manifiestas dificultades para encontrar empleo estable y con una mayor probabilidad de ejercer puestos de trabajo temporales o moverse entre períodos de desempleo o de inactividad. En este contexto, debemos recordar la alta representación de este colectivo en el desempleo juvenil en España, lo que llama a la necesidad de desplegar medidas de actuación para atajar tal asunto. Entre ellas, destacan la asistencia y orientación en la búsqueda de empleo, el desarrollo de programas de formación (formales y no formales), y/o la aplicación de cambios en las regulaciones laborales que reduzcan la temporalización y precariedad laboral en la población juvenil (Scarpetta et al., 2010).

Si atendemos a la población joven que al finalizar las experiencias estaba trabajando (48.3%), es clara la inserción laboral diversificada entre múltiples actividades económicas. No

obstante, analizando con cuidado estos resultados, advertimos un patrón de inserción singular según la participación en los programas. En quienes participan en *Iniciativa Xove*, los datos nos informan de una transición laboral mayoritaria en los ámbitos de las actividades profesionales, científicas y técnicas; la educación; las actividades sanitarias y de servicios sociales; otros servicios; y las actividades artísticas, recreativas y de entretenimiento (75.9%). En tal sentido, encontramos una potencial línea de inserción en actividades económicas en sectores propios de una sociedad del conocimiento que, en buena medida, les permiten desarrollar actitudes hacia el emprendimiento (Parker, 2004). Solo una pequeña proporción de los jóvenes que se han involucrado en este programa trabajan en sectores asociados a la agricultura, las industrias manufactureras o las extractivas (9.3%), una tendencia que sigue la composición del empleo juvenil en España (Serrano & Soler, 2015). Sorprende, sin embargo, que solo el 1.9% se encuentren desempeñando ocupaciones dentro del sector del comercio, toda vez que es la actividad económica que más representa en la actualidad a los jóvenes ocupados con nivel de educación superior (Observatorio de las Ocupaciones, 2019). Lo que se nos indica es que el programa *Iniciativa Xove* puede haber contribuido favorablemente a la calidad de la inserción laboral de estos jóvenes. En buena medida, los encuestados se ocupan en sectores de alta cualificación, de modo acorde con el nivel de formación alcanzado.

En cambio, en *Galeuropa* encontramos una tendencia algo dispar que en el caso de los involucrados en las acciones de emprendimiento social. Por una parte, y del mismo modo que en el caso precedente, se constata una alta inserción laboral en ocupaciones que precisan de alta cualificación (62.6%), entre los que destacan: actividades profesionales, científicas y técnicas; educación; información y comunicaciones; actividades administrativas y servicios auxiliares; actividades sanitarias y de servicios sociales; otros servicios; y, en menor medida, en administración pública y defensa. Lo cual conecta con los hallazgos de Jahr y Teichler (2007), quienes señalan que las personas internacionalmente móviles son, con frecuencia, empleadas en sectores económicos privados. La explicación a esta tendencia en la empleabilidad es clara: las experiencias de movilidad ofrecen un cauce de desarrollo idóneo para la progresión profesional e incluso pueden informar la ruta hacia puestos de alta cualificación, tal y como apuntan González y Vergés (2013).

Por otra parte, continuando en *Galeuropa*, también detectamos una apreciable representación de ocupados en sectores relacionados con la hostelería, la construcción, la industria, la energía y el transporte (33.8%), un patrón típico de empleo en la economía española

(Serrano & Soler, 2015). En este sentido, puesto que la mayoría de los jóvenes implicados en el programa tienen titulación universitaria, puede ocurrir que una proporción representativa de ellos ejerza puestos de trabajo para los que están sobrecualificados. Sin olvidar que se trata de ocupaciones con elevada temporalidad. Recordemos que el 90.75% de los contratos juveniles se están suscribiendo de forma temporal, tendencia inequívoca en la última década (véase Observatorio de las Ocupaciones, 2019).

Otro asunto del que nos hemos ocupado es la localidad en la que los jóvenes trabajaban al término de su participación en los programas. Aquí los resultados son contundentes: mientras que los participantes en *Iniciativa Xove* se insertan en el mercado laboral nacional (98%), los implicados en *Galeuropa* se dividen entre el autóctono (63.3%) y el extranjero (36.7%). En este último caso, destaca especialmente Reino Unido (15.9%), país que destaca en la realización de las prácticas profesionales.

Con lo anterior abundamos en la discusión a propósito de dos cuestiones sobre las que versa la literatura académica en torno a la movilidad internacional y el empleo. La primera, en el nivel macroestructural, tiene que ver con los procesos migratorios asociados a las difíciles circunstancias socioeconómicas de nuestro país. Y es que el programa podría haber contribuido, de alguna forma, a la ‘fuga de cerebros’ (*brain drain*), o lo que es lo mismo, a la migración de las personas altamente cualificadas (Docquier & Rapoport, 2012). Ahora bien, no estamos ante ninguna situación irreversible, máxime en el colectivo juvenil. En este sentido, lo más usual es que los jóvenes decidan trabajar en el extranjero temporalmente, a fin de embarcarse en nuevas experiencias vitales, buscando experiencia profesional y competencias bien valoradas en el mercado laboral del país de origen, una circunstancia que destaca en los jóvenes de países con altas tasas de desempleo (Baláz, Williams, & Kollár, 2004).

La segunda, en el plano individual, se relaciona con el posible impacto del programa en la empleabilidad. Es evidente que los jóvenes han desarrollado un capital humano y social que ha sido de valor para el país de destino, impulsando su acceso al empleo. Ahora bien, en la confluencia entre movilidad y empleabilidad, una variable que debe tenerse en cuenta son los procesos de aculturación esto es, hasta qué punto las personas móviles adoptan los valores culturales y normas del grupo cultural dominante en el país de destino (Berry, 2005). Si bien los lazos apreciables con los miembros de la cultura dominante del país redundarán en contactos que dan lugar a resultados positivos en el empleo, el debilitamiento de los mismos perjudicaría

la empleabilidad (Samnani, Boekhorst, & Harrison, 2012). Puede que esto llegue a explicar hasta un 40% del nivel de inserción laboral en el extranjero.

Continuamos la discusión analizando los datos referidos a la participación en las acciones de educación no formal como estrategia de gestión de la carrera por parte de la juventud (Bridgstock, 2009). Lo que nos interesa es ver si los jóvenes que se han involucrado en los programas lo hacen con el objetivo explícito de desarrollar actividades que conectan con sus aspiraciones profesionales, y/o como una ‘estrategia posicional’ en la que su implicación obedece a una opción conveniente para la distinción en un mercado de trabajo eminentemente selectivo (Brown & Hesketh, 2004). Lo que se hace patente al respecto es que las tareas que han desempeñado los jóvenes durante los programas se encuentran en línea con el trabajo que les gustaría desarrollar en un futuro ( $M= 3.41$ ;  $DT= 1.11$ ). Puede sostenerse, por tanto, que el involucramiento en estas experiencias ha sido cauce de desarrollo esencial para lograr experiencia profesional en correspondencia con el ámbito ocupacional deseado.

Desde ahí es posible que el impacto en la gestión de la carrera se haya dado en dos tiempos distintos. En uno inicial, es claro que las competencias previas de los jóvenes en la gestión de su carrera profesional –recordemos que son jóvenes altamente cualificados– han influido en la toma de decisiones sobre su participación en los programas. A la vista de sus expectativas profesionales, intereses e inquietudes personales, los jóvenes han tomado la decisión de involucrarse en cada uno de los programas: unos orientados hacia la movilidad y otros hacia el emprendimiento. Más tarde, la realización de estas experiencias formativas habría impactado, de nuevo, en sus competencias sobre la gestión de la carrera, al clarificar potenciales líneas de inserción laboral e incluso en la valoración de otros nichos de empleo que no se habrían tenido en cuenta para su inserción laboral. En este último momento, la participación en educación no formal habría contribuido también al estímulo de la resiliencia entre las generaciones jóvenes, potenciando su capacidad para adaptarse ante entornos laborales y circunstancias profesionales marcadas por la complejidad y la inestabilidad (Buckley & Lee, 2018; Souto-Otero, 2016).

Otros estudios han llegado a conclusiones muy similares, resaltando la visión de los jóvenes sobre su implicación en estas experiencias formativas como una forma útil para la gestión de la carrera profesional y, en definitiva, para maximizar su empleabilidad. Justamente, el trabajo de Nuijten et al. (2017), atestigua tal cuestión, encontrando que aquellos que deciden involucrarse en estas actividades formativas lo hacen mayoritariamente conscientes de que puede ser una

‘estrategia’ para potenciar su desarrollo y talento en un mercado laboral de incertidumbre. Así, pasan a identificar como razones principales de su implicación la mejora de su desarrollo personal, la expansión de su red de contactos personales, el incremento de las oportunidades de empleo, o el desarrollo de competencias, todos ellas con valores muy altos (entre 74.4% y 50.4%). Del mismo modo, estos hallazgos están en línea con las conclusiones de Roulin y Bangerter (2013a), ya que –decían– los participantes en educación no formal suelen aducir al desarrollo personal o la obtención de experiencia útil para la carrera profesional como razones principales de su participación. De forma semejante, el trabajo de Khasanzyanova (2017) sostiene que, en la mayoría de los casos, las actividades desarrolladas por los jóvenes se relacionan con sus expectativas profesionales, poniendo de relieve un claro compromiso en la gestión de su carrera profesional.

En esa línea, si lo que nos anima es el examen de la medida en que la participación en educación no formal puede ser una forma útil de gestión de la carrera de la juventud, entonces lo que procede es ahondar en otra serie de variables vinculadas a un tipo de implicación interna (desarrollo personal, interés o pasión) o externa (valor añadido de la participación durante los procesos de selección de personal) (Roulin & Bangerter, 2013b). Con los datos en la mano, los jóvenes encuestados estiman que la mención de la participación en actividades de educación no formal puede marcar la diferencia durante los procesos de contratación. Así, nada menos que el 82.5% de los participantes en los programas que también han atendido en los últimos 12 meses a otras actividades de educación no formal (62.7%), han aludido a esa implicación en el currículum vitae, la entrevista de trabajo o la carta de presentación. En este caso, la balanza sobre la importancia de esta cuestión se sitúa a favor de los participantes en *Iniciativa Xove* (83.2%) seguida de la manifestada por los involucrados en *Galeuropa* (82%). Tales evidencias son aún más fehacientes si realizamos una comparación con los datos de los jóvenes no participantes, pues entre aquellos que habían manifestado participar durante el año previo en otras actividades de educación no formal (57.5%), su alusión durante los procesos de contratación se reduce notablemente en más de 30 puntos porcentuales (49.3%).

Para analizar este asunto nos situamos en el trabajo de Roulin y Bangerter (2013a), cuyas conclusiones son muy similares. En el estudio constatan que el 88% de los jóvenes que se involucran en actividades de educación no formal, aluden a su implicación durante los procesos de selección de personal. Un dato interesante al respecto, derivado de las entrevistas realizadas por estos investigadores, es que los jóvenes mencionan su participación con la manifiesta

intención de mostrar a los empleadores sus intereses personales o ‘*hobbies*’, así como para ilustrar aquellas cualidades que pueden ‘decir algo interesante’ de sí mismos. Análogamente, otro de los trabajos de estos autores en idéntica dirección, nos permite explicar la mayor proporción de jóvenes en *Iniciativa Xove* que refirieron a su implicación. En concreto, los resultados de este trabajo apuntan a que los jóvenes que durante las actividades de educación no formal habían desempeñado posiciones de liderazgo se mostraban más involucrados en la gestión de su carrera profesional, reportando razones externas para explicar su participación, caso de la inclusión de estas actividades en el currículo (Roulin & Bangerter, 2013b).

Con todo, no podemos desdeñar los resultados que informan de competencias mucho más elevadas de gestión de la carrera entre los jóvenes que han participado en los programas objeto de nuestro estudio. Cabe recordar los hallazgos de Nuijten et al. (2017) en relación con una óptica muy positiva por parte de los empleadores de la participación de la población juvenil en actividades de educación no formal, toda vez que perciben a estos candidatos como personas que toman la iniciativa, son emprendedoras, muestran amplios intereses personales y profesionales, tienen interés por el bienestar social y se centran en su desarrollo personal. Es más, los empleadores argumentan que la inclusión de estas actividades formativas es crucial, e incluso puede ser decisiva a la hora de distinguir a potenciales candidatos para un mismo puesto de trabajo. Consiguientemente, referir a la participación en acciones de educación no formal es una buena ‘estrategia posicional’ en mercados laborales caracterizados por su competitividad y selectividad (Brown & Hesketh, 2004). En este sentido, la participación en tales experiencias puede ser interpretada como una ‘señal’ de un perfil de personalidad que es apreciado por los empleadores, incrementando significativamente las posibilidades de acceso al empleo de la población joven (Bangerter et al., 2012; Cole et al., 2009; Roulin & Bangerter, 2013a, 2013b). Y es que en el mercado laboral del siglo XXI, “quién eres” importa tanto como “qué sabes” (Brown & Hesketh, 2004).

Ante esos hallazgos, es lógica la importancia adquirida por los profesionales de la educación encargados de la orientación y apoyo laboral de la juventud. Por un lado, estos expertos tienen la misión de potenciar su desarrollo integral a través de actividades ajustadas, en buena medida, a su trayectoria vital y/o perfil socioeducativo y laboral. Por otro, deben dotarles de instrumentos y conocimientos sobre cómo mostrar, de forma adecuada, sus competencias y experiencias formativas ante potenciales empleadores. Sin embargo, los resultados de Roulin y Bangerter (2013a), advierten de las dificultades que tienen los jóvenes



para saber cómo presentar de forma adecuada estas actividades, a fin de mostrar todo su potencial y, en suma, poder maximizar su empleabilidad.

Ya podemos centrarnos en el análisis de la satisfacción de los participantes con la formación recibida durante los programas y, especialmente, en la estimación de si las actividades han contribuido a su desarrollo profesional. Lo que hemos encontrado respalda las afirmaciones ya realizadas y referidas a las grandes oportunidades que ofrecen estas experiencias para el desarrollo integral y la empleabilidad de las generaciones jóvenes. Así, los que han participado en las acciones se encuentran muy satisfechos con los programas, y sus puntuaciones están muy por encima de la media aritmética ( $M= 3.21$ ;  $DT= .727$ ). No obstante, los resultados son ligeramente mejores en el caso de los participantes en *Iniciativa Xove* ( $M= 3.26$ ;  $DT= .683$ ).

Más aún, casi la totalidad de los participantes recomendarían los programas a sus iguales (92.6%), lo que es un buen indicador de la calidad educativa de estas experiencias formativas. Además, el 76.1% volvería a participar en el mismo programa, aunque se decantan más por esta opción los participantes en *Iniciativa Xove* (85.3% frente al 73.3% en *Galeuropa*). Particularmente, la mayor satisfacción de estos participantes nos indica el alto vínculo que existe entre las iniciativas juveniles en el área del emprendimiento y los ámbitos deseados para su inserción laboral. Se trata de un hallazgo que corresponde, de manera clara, con el perfil de emprendedores analizado por Parker (2004), que afirma como ‘cualidad común’ de este grupo la necesidad de desempeñar ocupaciones que ofrezcan posibilidades para la independencia y el liderazgo. De hecho, no son pocas evidencias al respecto, siendo el caso de Douglas y Shepherd (2000), quienes ponen de relieve el vínculo entre la decisión de ser emprendedor y el nivel de ingresos, la mayor independencia, la asunción de riesgos, el esfuerzo laboral y los beneficios asociados al trabajo por cuenta propia. Los mismos autores ampliaron su estudio y llegaron a la conclusión de que las personas con cualidades emprendedoras valoran principalmente el riesgo y la autonomía a la hora de atender a sus opciones profesionales. Así pues, los emprendedores se verían atraídos por oportunidades de desarrollo que, en mayor medida, responden a sus actitudes hacia el riesgo y la independencia en el trabajo (Douglas & Shepherd, 2002).

Con todo, la elevada satisfacción de los jóvenes participantes en ambos programas permite plantear las grandes oportunidades de desarrollo vital que ofrecen estos contextos formativos.



Se trata de actividades voluntarias y flexibles en las que los jóvenes se implican de acuerdo con sus necesidades e inquietudes personales y profesionales, haciéndose partícipes de aprendizajes de tipo experiencial que parten de un enfoque dialógico y que terminan por convertirse en verdaderas ‘experiencias de vida’, que alcanzan al bienestar social y a la empleabilidad (Romi & Schmida, 2009; Santos Rego, 2015; Santos Rego et al., 2018; Sefton-Green, 2013;).

Por otra parte, una de las dimensiones que más nos preocupaba y que, desde luego, puede reafirmar los resultados discutidos en el área de la gestión de la carrera, es la utilidad profesional de la formación recibida. Al respecto, los resultados son inequívocos: los jóvenes estiman que el capital humano adquirido a través de su implicación en educación no formal ha sido fundamental para asuntos de empleo, con puntuaciones por encima de la media aritmética ( $M=3.03$ ;  $DT=.859$ ). En similar línea, el trabajo de Khasanzyanova (2017) señala que las acciones de educación no formal pueden ser un recurso muy útil para que muchos jóvenes obtengan experiencia profesional. No extraña que tales actividades se dispongan como un ‘valor añadido’ para muchos jóvenes a propósito de su empleabilidad.

Es ahora que referimos el objetivo central de esta investigación, no otro que analizar en qué medida la participación en educación no formal potencia el desarrollo de competencias genéricas trascendentales en un mundo laboral que necesita de trabajadores orientados hacia la creatividad y la innovación, y en disposición de actuar en equipos de trabajo diversos (Andrews & Higson, 2008; Blair & Deming, 2020; Deming, 2017; Deming & Khan, 2018; Manpower Group, 2018; Merino, 2007; Roulin & Bangerter, 2013a; Santos Rego et al., 2020; Sianesi & Van Reenen, 2003; World Economic Forum, 2018). Estamos convencidos de que los jóvenes que se involucran en estas experiencias formativas tienen un nivel más elevado de capital humano, que contribuye a distinguirlos en el mercado de trabajo y que potencia su empleabilidad.

De hecho, son las anteriores notas las que observamos en la comparación de los resultados sobre la autoevaluación de las competencias genéricas de los jóvenes que han participado en los programas de educación no formal y aquellos que no se han involucrado en estas acciones. En este sentido, los hallazgos constatan diferencias significativas en las competencias genéricas evaluadas (proactividad y adaptabilidad personal, competencia intercultural y liderazgo), haciéndolo en favor de quienes participaron en *Galeuropa* e *Iniciativa Xove*. Como resultado, nuestros hallazgos corroboran las conclusiones de otros estudios, que demostraron más

competencias genéricas entre los jóvenes que participan en estas experiencias. Es el caso del trabajo de Rubin et al. (2002), con diferencias significativas en términos de un mayor desarrollo de competencias interpersonales en quienes formaron parte de organizaciones juveniles y otras actividades similares de carácter social, en comparación con el grupo de iguales que no se había involucrado en estas acciones.

El nivel superior de capital humano de los participantes, junto con su mayor disponibilidad para gestionar su carrera profesional de forma activa nos lleva a plantear la hipótesis de Fugate et al. (2004) sobre las dimensiones principales de la empleabilidad. Más específicamente, desde nuestros hallazgos, la mayor predisposición de estos jóvenes a identificar y darse cuenta de sus oportunidades profesionales puede estar directamente influenciada por su capital (humano, social y psicológico). Lo que nos induce a decir que esta población juvenil parte de una orientación profesional proteica, en la línea que propone Hall (1976). Así, estos jóvenes cuentan con una mayor adaptabilidad a las circunstancias y conciencia de su identidad profesional, que les permite moverse por situaciones educativas y profesionales en función de sus necesidades y circunstancias vitales. Cabe recordar, además, que esta orientación se asocia con una creciente acumulación de capital, empleabilidad y mayor equilibrio entre el trabajo y la vida personal (Direenzo et al., 2015). En definitiva, se trataría de jóvenes volcados hacia el empleo, que responden ante el desafío de la empleabilidad comprometidos a desarrollar su capital personal mediante procesos educativos formales y no formales (Brown & Hesketh, 2004; Tomlinson, 2007).

Una vez comprobado que los participantes en educación no formal presentan un mayor nivel de capital humano, pasamos al análisis de las diferencias, fijando la autoevaluación de competencias genéricas, entre los participantes en los dos programas. Curiosamente, nuestros resultados, evidencian un mayor índice de autoevaluación de competencias genéricas en *Galeuropa*, con puntuaciones superiores en la mayoría de las competencias evaluadas. El mayor capital humano de los implicados en las acciones de movilidad se corrobora, además, a la luz de los datos que demuestran la existencia de diferencias significativas entre las competencias de ambos grupos de jóvenes. Se presentan diferencias a favor de los que han participado en *Galeuropa*, separándose de sus iguales en 7 de las 14 competencias genéricas analizadas. En tal sentido, solo encontramos cambios significativos en *Iniciativa Xove* en 1 de las 14 competencias. De un lado, las capacidades donde los participantes en el programa de movilidad arrojan puntuaciones más elevadas son las que se asocian a su competencia intercultural,

inteligencia emocional, análisis crítico, y/o disposición a trabajar en equipo. Este no es el caso de los jóvenes en el programa de emprendimiento, que únicamente se diferencian de sus compañeros por su capacidad para coordinar a un grupo de personas, lo que indica su fuerte competencia en el área del liderazgo.

Lo que hemos encontrado no es ajeno a las múltiples evidencias que avalan extensos beneficios de la movilidad internacional en logros que van desde el dominio de un idioma extranjero, la concienciación y adaptabilidad cultural, o la competencia internacional e intercultural (Crossman & Clarke, 2010; Bracht et al., 2006; Dolga et al., 2015; Gerhards & Hans, 2013; Hadis, 2005; Paige et al., 2009; Root & Ngamporchai, 2012; Salisbury et al., 2013; Santos Rego, 2014; Sin et al., 2017; Teichler, 2011; Williams, 2005). En este sentido, es probable que la implicación de los jóvenes en acciones de movilidad haya contribuido también a dar forma a su competencia intercultural, en buena medida, debido al contacto con personas de orígenes socioeconómicos y culturales diversos (Cheng & Zhao, 2006; DeDee & Stewart, 2003; Gerhards & Hans, 2013).

A grandes rasgos, las competencias genéricas más desarrolladas por los jóvenes durante las acciones de movilidad se corresponden, de manera directa, con las reportadas por otros estudios que han evaluado el impacto de distintas experiencias de aprendizaje no formal en el capital humano de la juventud. Citamos estudios como el de Khasanzyanova (2017), Rubin et al. (2002), Larson et al. (2006), Saz-Gil (2013), Souto-Otero (2016) y Santos Rego (2015), para los que la participación en educación no formal es un cauce propicio en el desarrollo de competencias valiosas para las generaciones jóvenes. Además, conviene tener presente que las competencias genéricas más desarrolladas durante la movilidad se corresponden con las demandadas por los empleadores (Nuijten et al., 2017; World Economic Forum, 2018; Manpower Group 2018), lo que contribuye a explicar el mayor nivel de inserción laboral de este grupo.

De otro lado, que los participantes en *Iniciativa Xove* demuestren un mayor desempeño en la coordinación de equipos de trabajo, permite reiterar sus magníficas cualidades para el liderazgo. Estos jóvenes se implican en iniciativas no solo con la voluntad de ejercer ‘como líderes’, sino también para desarrollar sus competencias en liderazgo, que también son esenciales para su empleabilidad en el mercado de trabajo del s. XXI (Huq & Gilbert, 2013; Madyoli et al., 2017). Asimismo, en la discusión sobre estos participantes, hemos de mencionar

su menor capacidad para el trabajo en equipo. En este caso, la literatura se mueve en la misma línea, ya que los jóvenes ‘emprendedores’ prefieren desempeñar actividades y trabajos de forma independiente (Douglas & Shepherd, 2000, 2002; Parker, 2004). Una cuestión que también se vincula con su mayor locus interno de control, esto es, se guían más por sus propias intenciones que por factores y demandas de tipo externo (Parker, 2004).

Puesto que ya hemos comentado y contrastado nuestros datos acerca de las competencias genéricas de los participantes, consideramos necesario descender al siguiente nivel, analizando si el hecho de contar con determinadas competencias puede predecir una mayor empleabilidad entre los jóvenes que se han implicado en los programas de educación no formal. Encontramos, de nuevo, dos tendencias distintas en función de la participación en los programas *Galeuropa* de movilidad internacional e *Iniciativa Xove* de emprendimiento.

Lo que primero observamos es que el mayor nivel de competencias interculturales en los participantes en el programa *Galeuropa* se relaciona con una superior gestión de la carrera profesional. Así, su alto nivel de competencias relacionadas con la adaptabilidad y el compromiso intercultural se vinculan con aspectos relacionados con la ampliación de sus perspectivas laborales, la modificación de sus planes o aspiraciones profesionales, así como la mayor motivación para la búsqueda de empleo. A tal efecto, estos resultados ponen de relieve que los jóvenes que se han involucrado en el programa de movilidad disponen de un ‘capital humano transnacional’, en los términos que definen Gerhards y Hans (2013), lo cual les permite actuar de manera efectiva en contextos profesionales diferentes a los del país de origen.

Así pues, el capital que han adquirido durante los procesos de movilidad podría mejorar su empleabilidad tanto en el mercado laboral de origen como en otros. Con respecto al país de origen, el capital obtenido podría mejorar sus posibilidades de acceso al empleo al ser percibido por los empleadores como ‘superior’ o ‘de mayor prestigio’ en comparación con el obtenido en el entorno nacional (Munk, 2009; Sin et al., 2017; Van Mol, 2017). Es el caso, sobre todo, de las empresas de carácter internacional, que podrían estimar tales experiencias como ‘señal’ de jóvenes con competencias y actitudes hacia el trabajo continuo con clientes y empresas de distintas latitudes (Petzold, 2017). De igual modo, en lo que concierne a su inserción en otros países, cualidades como el dominio del idioma, la integración en grupos multiculturales, la autonomía, el conocimiento del mercado laboral o las redes de contactos se vuelven mecanismos fundamentales de empleabilidad (Parey y Waldinger, 2011; Teichler, 2011).

En conjunto, lo visto sobre la relación entre competencias interculturales y gestión de la carrera en el programa de movilidad *Galeuropa* corroboran las evidencias de otros estudios sobre la importancia de realizar estancias en el extranjero, por las implicaciones que ello puede tener en las decisiones futuras sobre la profesión y/o carrera (Janson et al., 2009; Paige et al., 2009; Santos Rego et al., 2018) e incluso sobre las perspectivas laborales a largo plazo (Potts, 2015).

Si analizamos los datos referidos a los participantes en el programa *Iniciativa Xove*, observamos que estos jóvenes están en disposición de competencias asociadas a la proactividad y adaptabilidad personal, y al liderazgo, que han fortalecido su capital social como factor que contribuye, de manera directa, a su empleabilidad. Se concluye, por tanto, que quienes han participado en las iniciativas juveniles disponen de competencias que les han permitido desarrollar una red de contactos útil para la mejora de su empleabilidad. Lo cual se relaciona con los estudios de Shaw y Carter (2007) o Westlund y Gawell (2012), para los que la consecución de objetivos sociales propios de estos programas hace que los jóvenes tengan que estar en contacto con distintos agentes sociales en el entorno, favoreciendo muy significativamente su capital social.

De manera complementaria, los resultados obtenidos están en línea con otros estudios en el ámbito del emprendimiento donde se pone de manifiesto la estrecha relación entre la implicación en la comunidad y la mayor confianza y motivación en asuntos de empleo. Pero no solo eso. Las evidencias disponibles han señalado que las relaciones sociales que establecen estas personas potencian sus posibilidades de éxito una vez que deciden emprender, siendo razones de ello el apoyo social a la iniciativa desarrollada, la información que adquieren del entorno local, o la ayuda emocional entre los iguales que requiere este proceso (Glaeser, Laibson, & Sacerdote, 2000; Gomez & Santor, 2001; Parker, 2004).

Finalmente, resta analizar los cambios en la situación educativa y laboral de los jóvenes que han participado en los programas de educación no formal objeto de este estudio. Las evidencias son claras: el programa *Galeuropa* ha tenido una influencia muy positiva en la situación profesional de los participantes, obteniéndose diferencias significativas en el conjunto de las condiciones después de su implicación en el programa. Con el soporte de lo que ya se ha discutido, la explicación a esta cuestión es prístina: los jóvenes que han participado en el programa de movilidad internacional han desarrollado un mayor nivel de competencias

genéricas que, como medida de capital humano, favorece su empleabilidad (Archer & Davison, 2008; Bennett, 2002; Blair & Deming, 2020; Bridgstock, 2009; Deming, 2017; Deming & Khan, 2018; Suleman, 2018; World Economic Forum, 2018). Con todo, en su mayor inserción laboral, debemos tener en consideración la alta proporción que desempeñan ocupaciones en sectores de baja o media cualificación, por lo que está por evaluar la calidad de los empleos que están desempeñando. Además, debemos considerar su alta inserción laboral en ocupaciones de mercados laborales ajenos, lo que redundaría en la consideración de que pueden haber desarrollado un capital humano y social más idóneo para trabajar en escenarios globales.

Los resultados muestran vínculos con los de estudios donde se resalta la importancia que tiene la movilidad para los empleadores durante los procesos de contratación. Una cuestión que se pone de manifiesto en el estudio de Trooboff et al. (2008) al verificar el reconocimiento por parte de los empleadores de ciertas iniciativas realizadas en el extranjero (como el aprendizaje-servicio o prácticas profesionales) para la selección de personal. Desde una óptica similar, Petzold (2017) destaca que la experiencia internacional abrevia el tiempo de respuesta en los procesos de contratación y aumenta la probabilidad de ser llamado a una entrevista de trabajo. Ahora bien, ambos estudios coinciden en que la movilidad es más valorada si la empresa tiene dimensión internacional. Cuanto mayores sean los ingresos procedentes del extranjero, más probable es que la movilidad sea apreciada por la compañía.

Además, la entrada al mercado laboral de los participantes en acciones de movilidad puede estar determinada por las características contextuales del territorio donde se produce la inserción. Mientras en las ocupaciones de determinados países la movilidad es considerada una ganancia (pues se suplen los desajustes competenciales), en otras profesiones este efecto puede revertirse, empeorando la inserción (Staniscia et al., 2019; Wiers-Jenssen, 2011). De hecho, es posible encontrar resultados en ambas direcciones. El trabajo de Wiers-Jenssen (2011) es un ejemplo de las serias dificultades que encuentran los jóvenes con experiencia en el extranjero para acceder al mercado laboral, tardando más tiempo en encontrar su primer empleo, lo que se asocia a la baja transferibilidad del capital humano y/o social necesarios para dicho acceso. Por el contrario, Waibel et al. (2017) apuntan lo contrario resaltando que en países del Sur de Europa, caso de Italia y Grecia, la movilidad es un valor añadido en la transición al mercado laboral, demostrando la relevancia de tales acciones en entornos con altas tasas de desempleo, donde los empleadores tienen un número elevado de candidatos a su disposición. En correspondencia, estudios similares sugieren que la experiencia internacional tiene un efecto



positivo sobre determinadas variables de empleabilidad que configuran el capital humano y social de la juventud en aquellos países donde se observa una mayor tasa de desempleo, una menor calidad en el sistema de formación y/o una reducida movilidad de los estudiantes (Jacob et al., 2019). De ahí que los factores contextuales e institucionales asociados al país también sean también una variable mediadora en los efectos, positivos o negativos, que la movilidad puede tener sobre la empleabilidad de la juventud.

En lo concerniente a los cambios en la situación educativa y laboral de los jóvenes en *Iniciativa Xove*, sorprende la no existencia de diferencias significativas en el aumento de las posiciones de trabajador autónomo y asalariado, especialmente en la primera de ellas. No obstante, la existencia de cambios significativos en la posición de desempleado nos da buenas pistas de lo que ha sucedido en el caso de su inserción laboral. Así, de acuerdo con el estudio de Parker (2004), la condición de desempleado entre los ‘jóvenes emprendedores’ ha resultado en dos cambios principales dentro de este colectivo. De una parte, la falta de posibilidades de acceso al empleo ha impulsado un incremento, aunque escaso, en el número de jóvenes que trabajan de forma autónoma, tal vez por los escasos beneficios que en la actualidad tienen para emprender y el riesgo que supone realizar estas actividades. Y de otra, los jóvenes podrían apreciar el impulso de sectores profesionales, que les permiten desempeñar ocupaciones relacionadas con el área del emprendimiento, algo que ya hemos mencionado.

Definitivamente, creemos que los resultados de esta tesis doctoral permiten afirmar la importancia de las actividades de educación no formal en la mejora de la empleabilidad de la juventud. Se trata de actividades ajustadas a los intereses de los implicados que, además, contribuyen a clarificar potenciales líneas de inserción laboral, desarrollar competencias y establecer redes de contactos importantes durante los procesos de selección de personal en un mercado de trabajo altamente selectivo. Además, no debemos obviar los aprendizajes que han desarrollado durante estos procesos, pues contribuyen a su desarrollo personal y profesional, así como a su inclusión en contextos nacionales e internacionales.

Creemos, pues, que la discusión ha servido para dotar de más fundamento y apoyo a nuestros resultados. Hemos podido ahondar en aspectos que contribuyen a entender el funcionamiento de las rutas al empleo de los jóvenes en España, fijando variables esenciales como es el desarrollo de un capital humano ajustado a los requisitos que, hoy más que nunca, hacen de esta transición un proceso arduo y muy complicado. Los resultados obtenidos



facilitarán la indagación de instrumentos y estrategias de actuación apropiadas al afrontamiento del desempleo juvenil, fuente de exclusión social. Lo cual ha de impulsar un gran esfuerzo de toda la sociedad para que educación y empleabilidad se retroalimenten sin término y favorezcan en los jóvenes sus mejores expectativas de una vida digna.







## **CONCLUSIONES**



## CONCLUSIONES

Estamos llegando al final de la tesis. Hemos de ver, pues, el grado de consecución de los objetivos planteados. Se trata de una tarea que nos ha de permitir recoger lo más consistente del trabajo realizado, a la vez que dilucidar potenciales líneas de indagación para el futuro. Procedemos, entonces, con las principales conclusiones, sin menoscabo de una aproximación a los resultados obtenidos, los interrogantes derivados de tales evidencias, amén de las limitaciones y nuevos planteamientos susceptibles de perfilar más sentido a los hallazgos de esta investigación.

Al intentar retomar lo más sustantivo del estudio, tal vez debamos comenzar recordando que la educación no formal, como proceso formativo universal, no ha dejado de estar presente en la historia de la humanidad. Muestra de ello son las múltiples y diversas formas de educación que, allende la escuela, han tratado de dar respuesta a intereses y necesidades cambiantes, a menudo mediante agencias cívico-sociales de alcance *glocal*. Podría decirse que, lejos de conformar una dimensión formativa complementaria, tanto individual como socialmente, se ha ido propulsando merced a sus amplias posibilidades para el aprendizaje, y más ante los retos y desafíos que se han ido desplegando en el devenir social, económico, tecnológico y cultural.

Ahora bien, sin negar su contribución al logro de una ciudadanía acorde con el marchamo de una democracia inclusiva, tampoco podemos olvidar la oportunidad que supone como respuesta ante las alarmantes circunstancias sociolaborales que afectan a los jóvenes de hoy. Estamos ante una realidad en la que sobresale la necesidad de explorar estrategias formativas que puedan ayudar a la mejora efectiva de la empleabilidad de la juventud.

Sin duda, el desempleo juvenil en Europa y, especialmente en España, es un grave problema social, que repercute en una serie encadenada de variables en la estructura de desarrollo individual y colectiva. Su impacto en los jóvenes se traduce en una incertidumbre laboral casi endémica, toda vez que los magros indicadores de empleo en este sector son

sinónimos de temporalidad y precariedad, sin que parezca fácil encontrar el oportuno antídoto que resuelva o, al menos, palíe sus nefastas consecuencias para las personas y las comunidades.

La deriva empeora con la debacle económica que está dejando la pandemia del COVID-19, en la que la juventud se ve afectada seriamente. Un dato ilustrativo al respecto es que, al cierre de nuestro estudio, la tasa de paro entre los menores de 25 años ha superado ya el 40%, situándose en cifras equivalentes a los momentos más oscuros de la ‘Gran Recesión’.

Tenemos por delante múltiples desafíos y contratiempos. Además, es en una época de apreciable ‘modernidad líquida’ cuando afrontar la empleabilidad significa abordar un constructo en cuyo núcleo se encuentra la búsqueda de jóvenes capaces de dar respuesta a lo imprevisible o, dicho de otro modo, a la gestión del cambio que buscamos. Fuera de otras implicaciones de carácter ético y/o moral, la realización de jóvenes resilientes en el mundo que los rodea, implica una perspectiva del aprendizaje que aprovecha el conjunto de los contextos educativos –formales, no formales e informales– como brújula orientadora ante las turbulencias actuales en la sociedad y la economía.

Lo que es claro es que tal filosofía no puede materializarse sin un giro sustantivo en la concepción del aprendizaje, empujándola en orientación epistemológica que tenga en cuenta la experiencia y la reflexión como *leitmotiv* del proceso educativo. Se trata, valga la redundancia, de un cambio de perspectiva en la *episteme* y *praxis* de la educación, que lleva aparejada la necesidad de contemplar el estudio de otros escenarios para el aprendizaje de los educandos, más allá de los hegemónicamente establecidos. Tal es el caso de los procesos de aprendizaje no formal que, recogiendo las necesidades e intereses de una población juvenil diversa, pueden promover su empleabilidad en tiempos de complejidad e incertidumbre.

Tomando como punto de partida el encaje de las mentadas piezas en el recorrido educativo, el propósito del estudio no ha sido otro que el de analizar el verdadero alcance de la formación del capital humano que adquieren los jóvenes en los programas de educación no formal *Galeuropa*, de movilidad internacional, e *Iniciativa Xove*, de emprendimiento social, considerando los hallazgos que vinculan tal participación con indicadores de empleabilidad en la sociedad actual. Creemos que lo que esta investigación ha puesto de manifiesto es la importancia de la educación no formal como estrategia que contribuye a maximizar las opciones profesionales de la juventud y que potencia su desarrollo como ciudadanos en una sociedad del conocimiento. Razón suficiente para dar cuenta de aquellos resultados que tenemos por más

sugerentes, a la luz del nexo que anuncian entre participación en educación no formal y mejora en la perspectiva de empleo para los jóvenes.

Comenzando por lo más granado de nuestro estudio, parece que son los jóvenes más formados los que en mayor medida se aproximan a las acciones de educación no formal, si bien los detalles que se esconden tras esos niveles de implicación reportan inquietudes de naturaleza diversa. Si en *Galeuropa* participan con el firme compromiso de lograr experiencia profesional en los márgenes de un escenario internacional y globalizado, en *Iniciativa Xove* la intención es sumergirse en un genuino ‘laboratorio de experiencias’ en el que mostrar sus actitudes de emprendedores sociales.

Lo que no debemos confundir, empero, es el patrón común al que responde su implicación y que dibuja las difíciles coordenadas profesionales a las que se enfrentan hoy en día tantos jóvenes. En ese sentido, la aspiración hacia ‘experiencias de vida’ que posibiliten el desarrollo de competencias para la empleabilidad se representa, a menudo, como la única salida a través de la cual romper con el ciclo de desempleo y exclusión social al que se ven frecuentemente sometidos. No dejan de ser llamativos los hallazgos en torno a su situación previa, que ilustran la mayoritaria condición de desempleado y/o estudiante por la que pasan buena parte de los jóvenes, a veces durante un tiempo prolongado, hasta que consiguen acceder a un puesto de trabajo.

Con todo, un dato sorprendente que ha revelado el nivel de estudios de sus familias es que son jóvenes que no se caracterizan por su ‘selectividad social’, siendo una cualidad que representa, en mayor medida, al grupo control de la investigación. Se trata de una cuestión sobre la que conviene prestar atención, ya que han sido numerosos los trabajos que han apuntado al perfil socioeconómico como factor de estudio a propósito del capital humano y la empleabilidad de la juventud. Lo que podemos inferir, sin embargo, de los hallazgos es que, por encima de su capital cultural, estos jóvenes se ven atraídos por tales oportunidades educativas, merced a las posibilidades que ofrecen para su desarrollo ante tanta incertidumbre laboral.

Ese énfasis se ve avalado por determinadas posiciones tras participar en los programas, donde se advierte que, entre los que todavía se encontraban desempleados, tal situación los anima a implicarse en procesos de mejora de su capital personal mediante la búsqueda activa de empleo, de prácticas profesionales o de la continuación de sus opciones formativas. Tampoco hemos de dejar de lado el contraste de estos datos con los referidos al grupo control



de la investigación. Es ahí donde se reitera un compromiso con la mejora de su empleabilidad y, en definitiva, con el logro de un futuro profesional más despejado.

Atendiendo ahora a lo que sucede con posterioridad a las actuaciones educativas, un hallazgo a considerar es la amplia inserción de los participantes en sectores de alta cualificación, en consonancia con una sociedad del conocimiento. Es lo que se destaca sobremanera, en *Iniciativa Xove*, cuya incorporación remite a ocupaciones que permiten el desarrollo y manejo de sus competencias como líderes en el ámbito del emprendimiento. Los datos no son tan prometedores en *Galeuropa*, donde se advierte una importante presencia de actividades económicas que corresponderían a sectores de baja o media cualificación.

Desde luego, que estas sean las fuentes de empleo principales para muchos jóvenes es algo que apenas extraña, y menos si sometemos a análisis la estructura sectorial presente en la economía española. En ella, el mayor peso del sector servicios y concretamente, de la hostelería, hacen que la población joven termine por desempeñar ocupaciones que poco o nada tienen que ver con su capacitación inicial, con frecuencia expuestos a situaciones de *sobrecualificación*. Sin olvidar lo que ello supone en el marco de los salarios, motivaciones, satisfacciones y, por añadidura, en sus aspiraciones vitales.

Dicho esto, cabría argumentar que trabajar en pos de una mejor empleabilidad entre la juventud apenas sirve si no se acompaña de un buen punto de arranque, esto es, una situación de empleo más estable y de mayor calidad, que pueda acompañar, con garantías, el futuro profesional. Y esto pasa por regulaciones laborales que protejan mínimos de equidad y justicia ante una coyuntura de continua precariedad.

Por otra parte, una aportación interesante en cuanto a la incidencia de la movilidad tiene que ver con la amplia ocupación de los participantes en *Galeuropa* en el extranjero. Buscando explicación al dato, lo razonable sería pensar que han adquirido un ‘capital transnacional’ susceptible de promover capacidades y redes de contactos para la entrada en el mercado de trabajo internacional. Pero la realidad aconseja ir más allá, pues el creciente interés por este escenario laboral tal vez se deba a las mayores oportunidades profesionales en comparación con las encontradas en su país. No es descabellado sostener que el programa puede estar contribuyendo al fenómeno ‘fuga de cerebros’ (*brain drain*), susceptible de reducir el retorno de inversión en los países afectados. Uno de ellos es, inequívocamente, España. Con todo, lejos de ser un dato desolador para el futuro, este fenómeno podría ser de carácter transitorio. La

hipótesis principal al respecto es que buena parte de estos jóvenes estarían esperando a que la situación de sus países de origen mejore y poder regresar, cuestión sobre la que convendría mayor atención en futuros trabajos.

De igual modo, una conclusión fehaciente sobre los participantes en educación no formal es su manifiesta preocupación por la gestión de su carrera profesional. En este caso, los datos revelan que los programas son, en sí mismos, un incentivo importante para la participación, toda vez que les permiten desarrollar competencias valiosas en un contexto similar al del puesto de trabajo que les gustaría ejercer en un futuro. Pero no solo eso. Desde la óptica de estos jóvenes, tales actividades serían de máxima utilidad a la hora de acceder al mundo profesional, lo cual se refleja en una recurrente alusión a la implicación en este tipo de iniciativas cuando se convocan pruebas de selección de personal para distintos sectores.

En esa línea, se estaría dando soporte a la tesis de Brown y Hesketh (2004) y su referencia a la educación no formal como ‘estrategia posicional’ que podría marcar diferencias en el mundo laboral. Ahora y aquí, la transición al empleo ya no depende en exclusiva de la cualificación alcanzada. Importan también los indicadores que apelan a conocimientos, competencias y experiencias que el candidato pueda demostrar ante potenciales empleadores, a modo de ‘factor de distinción’ entre iguales. Se trata, en definitiva, de la constatación de una tesis en la que asoma la significación del capital personal de la juventud para cuestiones de empleo.

Tal vez la razón que subyace a la empleabilidad tras esa implicación, junto con la alta conexión de las experiencias con sus intereses y necesidades, sea el resultado de que los jóvenes manifiesten un alto grado de satisfacción con los programas de educación no formal analizados. Sin embargo, no conviene desdeñar el impacto de estas actuaciones en el despliegue de competencias cívico-sociales promotoras de justicia social, desarrollo intercultural, equidad o sostenibilidad comunitaria en una sociedad de corte liberal en lo económico. En este sentido, el alto grado de satisfacción de los participantes en las acciones formativas, anima a seguir emprendiendo, en la esfera pública y privada, experiencias vitales que abunden en el compromiso de los jóvenes como ciudadanos dignos de democracias avanzadas.

Con todo, una de las contribuciones más reseñables de la investigación, es el reconocimiento del mayor capital humano, medido en términos de competencias genéricas, de aquellos que participan en educación no formal, lo que acaba por diferenciarlos de quienes no

cuentan con ese aval experiencial, incluso cuando estos últimos hayan podido demostrar un capital cultural superior. Así, lo que se advierte es su mayor nivel de proactividad y adaptabilidad personal, competencia intercultural y liderazgo, cualidades que pueden incidir en su orientación profesional. Y ello podría revelar un mayor potencial en el marco de una economía del conocimiento.

Pero nuestro estudio también ha tratado de sondear un patrón competencial en cada actuación formativa. Los hallazgos indican que los involucrados en *Galeuropa* disponen de competencias muy apreciables en adaptabilidad a otros ambientes culturales, inteligencia emocional o capacidad para trabajar en equipo. Son capacidades que, no lo olvidemos, mencionan los empleadores en un mundo laboral que valora el concurso de personas procedentes de otras latitudes. En este caso, la sorpresa ha sido *Iniciativa Xove*, cuyos participantes se han distinguido, de modo exclusivo, por la capacidad para coordinar un grupo de personas. Recordemos, además, que son ellos los que mayor grado de inserción presentan en sectores de alta cualificación. Se trata de una cuestión que sugiere la necesidad de seguir profundizando en el análisis del perfil competencial entre los implicados en el programa.

Por decirlo en pocas palabras, lo que hemos encontrado es que estar en disposición de determinadas competencias puede asociarse a factores que predicen la empleabilidad. De una parte, lo que observamos en *Galeuropa* es que las competencias interculturales se vinculan con una positiva gestión de la carrera profesional, lo que invita de nuevo a evaluar el extraordinario capital transnacional que adquieren los interesados durante las acciones de movilidad, revelando, además, su enorme potencial educativo en la vida de los jóvenes. En ese sentido, las competencias de tal marchamo cultural promueven una actuación efectiva en contextos de referencia global.

De otra parte, lo que hemos comprobado en *Iniciativa Xove* es que las competencias orientadas a la proactividad y adaptabilidad personales, junto con el liderazgo, se relacionan con su mayor nivel de capital social. Sabemos del considerable impacto que llegan a tener los contactos personales en acciones de emprendimiento, llegando en ocasiones a condicionar el éxito de la actividad. A ello podría ayudar también la influencia del apoyo emocional de las redes personales del sujeto durante el proceso, máxime si los incentivos públicos se muestran ineficientes. El estudio apoya la idea del capital social como un pilar en la transición al mercado de trabajo de la juventud.

El vínculo entre educación no formal y empleabilidad de la juventud tiene su colofón cuando comparamos la situación de los jóvenes antes y después de su participación en los programas. Los resultados del trabajo ponen de manifiesto la enorme importancia de la educación no formal ante el desafío de reducir el desempleo de los jóvenes. Podríamos considerarla un soporte de empleabilidad en una era de incertidumbre.

Naturalmente, después de realizar esta investigación abundamos en nuestra posición de que los buenos programas de educación no formal afectan significativamente a la vida de los jóvenes por medio de competencias, destrezas y valores que elevan sus niveles de empleabilidad, lo cual contribuye a la mejora de su inclusión en corrientes de participación comunitaria y de capital social y cultural. De ahí la conveniencia de promover este tipo de acciones educativas entre estudiantes y egresados pues lo que interesa es propulsar una *bildung* de renovados ejes formativos.

Con todo, la existencia de un buen número de interrogantes sobrevenidos en la dinámica de investigación aconseja la identificación de limitaciones a tener presentes, por descontado, en futuras indagaciones temáticas. Toda investigación pedagógica es susceptible de mejora y esta, naturalmente, no es una excepción.

Comencemos apuntando, como aspecto optimizable, el reto que supone la elaboración de un marco científico consistente pensando en responder suficientemente al eje educación no formal y empleabilidad de la juventud, máxime cuando se trata de un ámbito en plena construcción científica. Puesto que se trata de un tema relevante en el mundo laboral, un modelo conveniente para su estudio podría ser el de la 'empleabilidad percibida' (Rothwell & Arnold, 2007; Rothwell et al., 2008) y, además, permitiría un abordaje de mayor profundidad al respecto.

Pero somos conscientes, así mismo, de otras limitaciones de carácter metodológico que sugieren aspectos concernientes al diseño y planteamiento del estudio. A propósito de esta cuestión, una de las principales tiene que ver con el hecho de hacer cuestionarios en relación con los objetivos de la investigación. Sabemos que la utilización exclusiva de instrumentos de carácter cuantitativo puede marginar otros aportes cualitativos que, mediante entrevistas o grupos de discusión con sus directos protagonistas, podrían enriquecer la información y abrir potenciales líneas para la etapa posdoctoral. En cualquier caso, el desarrollo de la investigación planteada no ha facilitado la oportuna triangulación de los instrumentos.

A la anterior, debemos añadir el problemático acceso a quienes habían participado en programas de educación no formal. No hemos podido disponer de una mayor muestra, sobre todo en lo relativo a las últimas convocatorias de los programas, por cuestiones atribuidas a la protección de datos de carácter personal y su gestión con los responsables en la esfera pública. Una potencial solución podría venir dada por una gama de acuerdos entre la Administración y grupos de investigación solventes, a fin de justificar la pertinencia de la financiación de estas estrategias por las instituciones públicas de distinto signo.

Otra de las carencias en el estudio ha sido la de no poder contar con la perspectiva de otros agentes implicados en el proceso de transición de la juventud al mercado de trabajo. Necesitamos sacar más partido investigador a la óptica de los empleadores, ya que puede arrojar luz sobre si la creciente empleabilidad entre los participantes en educación no formal responde a razones de ‘señalización’ o, por el contrario, a factores asociados a su capital humano o social.

Y ya para terminar con los inconvenientes, tampoco hemos podido realizar un estudio de carácter longitudinal, mediante un seguimiento del empleo de los jóvenes participantes en las acciones de educación no formal. Tal vez en el porvenir haya que profundizar en aspectos cuyo centro neurálgico sea la calidad y estabilidad del empleo como el tipo de contrato, la duración, la satisfacción laboral, el salario, o el sector profesional. Al menos, podríamos salir de dudas sobre la persistencia, o no, de la precariedad y la temporalidad en el empleo de estos jóvenes.

No obstante lo anterior, el análisis realizado sobre los retos que presenta la transición al mundo del trabajo de la juventud junto con las amplias posibilidades que ofrecen los procesos de educación no formal para potenciar su empleabilidad, nos ha permitido abundar en una serie de propuestas de mejora, algunas de ellas de inequívoco marchamo académico y social. Ahora bien, no hemos de concebirlas como soluciones únicas, sino como aspectos susceptibles de ser considerados en la labor científica, la agenda política, o en otras iniciativas sociales.

Por lo tanto, si reparamos en las oportunidades para el trabajo que pueden canalizarse a modo de propuestas, reiteramos la magnífica labor de los programas de educación no formal y del conjunto de agentes implicados (actuación de coordinadores, voluntarios, responsables públicos, ...) en el logro de gradientes de empleabilidad y democracia inclusiva en una sociedad global. Sin la puesta en marcha de estas ‘experiencias vitales’ sería imposible calibrar los cambios efectivos que se dan, actitudinal y conductualmente, en no pocos jóvenes.

Estamos, pues, ante un importante activo social. De ahí la necesidad de más apoyo desde las políticas públicas, a fin de elevar su impacto en el desarrollo de la población joven. Hay que proporcionar soporte a estas acciones dotándolas de recursos materiales, pero también mediante profesionales de la educación preparados para la mejora permanente de estos programas, haciendo más robustos sus efectos en la mejora de la participación social y la empleabilidad.

Nuestra propuesta difícilmente será materializable si no avanzamos hacia una verdadera política de juventud intersectorial, que abarque todas las áreas que afectan a su desarrollo personal y profesional (empleo, educación, participación social, entre otros). Sin la cooperación de los agentes públicos y sin la evaluación meditada o la reorientación de muchas medidas implementadas en juventud –como ocurre en el aclamado Sistema de Garantía Juvenil– no podremos afrontar adecuadamente la problemática del desempleo en el escenario europeo y nacional. En el marco de las políticas públicas, los hallazgos presentados son razón suficiente para estimar la educación no formal como una potencial ‘política activa de empleo’ en la juventud. Entre otras cosas, por el desarrollo de competencias y la transferencia de conocimiento que puede desarrollar en amplios sectores económicos, culturales y educativos.

Desde luego, en el eje de la propuesta se integra la necesidad de que sean los propios jóvenes quienes consideren a la educación no formal como una oportunidad educativa sobresaliente en su crecimiento personal y profesional. Se trata, pues, de un cambio cultural sobre la perspectiva que prevalece en el aprendizaje y que, en buena medida, responde a la exigencia de percibir la utilidad de la educación ‘extramuros’, sin desdeñar la que ofrecen escuelas y universidades.

Así pues, ha de promoverse la orientación laboral dentro y fuera del sistema educativo como cauce de actuación clave en la empleabilidad de la juventud. En ese sentido, a pesar de la valoración que hacen los empleadores de la educación no formal, lo que encontramos es que muchos jóvenes desconocen las posibilidades que de ahí se derivan para su desarrollo personal y para su inserción laboral. Así, uno de los desafíos para los investigadores en educación no es otro que el despliegue de procedimientos exhaustivos y rigurosos de validación de tales procesos, que den cuenta de la experiencia adquirida en términos de conocimientos y/o destrezas transferibles a un determinado ámbito de actividad.

Por más que estas propuestas contengan o apunten cambios en la filosofía de la educación, uno de los retos que proyectan las páginas de este trabajo es el de conseguir una transición al mercado de trabajo por parte de los jóvenes que resulte más justa y equitativa. Desafortunadamente, tenemos



datos que no invitan al optimismo, pues son muchos los jóvenes en situación de exclusión social, o en riesgo de estarlo.

Han sido muchas las expectativas de mejora y también las decepciones en una ruta de bienestar que creíamos imparable. Hemos de retomar bastante premisas si ansiamos avances sostenibles en los próximos años. Y es ahí donde cobra más importancia que nunca entender la empleabilidad como un constructo que no solo potencia las opciones profesionales, sino que además pone la atención sobre la capacidad de respuesta ante los retos que supone una sociedad que crece en complejidad.

Hemos de prepararnos para el afrontamiento del porvenir y de las incertezas en una manifiesta ‘sociedad líquida’. Estamos, si acaso, ante una fase crítica del desarrollo mundial y la juventud ha de ser protagonista del cambio mediante un grado de compromiso que alcance la posibilidad de respuestas mancomunadas ante los desafíos que ya están ahí. Pero si tales retos solo los afrontan aquellos que gozan de suficientes posibilidades (capital humano y social), estaríamos socavando un pilar fundamental de las sociedades modernas, esto es, la equidad. Aun contando con niveles preocupantes de inestabilidad social, la educación no formal ofrece posibilidades de mayor inclusión igualitaria de los jóvenes en sus comunidades y de hacer que la empleabilidad se represente en ellos y ellas como una oportunidad de mejorar conocimientos, destrezas y redes personales.

Terminamos. El afán que ha presidido nuestro estudio ha sido el de estudiar la educación no formal como cauce de integración de la juventud, al tiempo que estrategia para abundar en la maduración personal y profesional, la interacción social, la reflexión acerca del mundo, sin bloquear la búsqueda de respuestas alternativas y la apertura hacia nuevas ideas. Seguiremos atentos en la investigación educativa a lo que aún puede quedar por descubrir siguiendo la pista de indagación que hemos procurado, o abriendo otras, para saber algo más sobre el vínculo entre educación no formal y empleabilidad de la juventud en la complicada coyuntura que transitamos.





## CONCLUSIONS



## CONCLUSIONS

We are coming to the end of this doctoral thesis. Therefore, it is time to see the level state of achievement of the objectives set. This is an essential task that allow us to collect the most consistent part of the work carried out, while elucidating potential research lines for the future. We proceed, then, with the main conclusions, without prejudice to an approximation to the results obtained, the questions derived from such evidences, in addition to the limitations and new approaches giving to the findings of this investigation a concrete meaning.

While trying to return to the most substantive aspects of the study, perhaps we ought to start off by reminding that non-formal education, as an universal educational process, has not ceased to be present in the history of humanity. A good illustration of this is represented by the multiple and diverse forms of education that, beyond school, have tried to respond to changing interests and needs, often through civic-social agencies with a *glocal* scope. It could be said that, far from forming a complementary training dimension, both individually and socially, it has been propelled through its wide possibilities for learning, and more so when it comes to facing challenges deployed in the social, economic, technological and cultural advent.

Without denying its contribution to the achievement of citizenship in accordance with the hallmark of an inclusive democracy, we should not forget the opportunity it represents in response to the concerning social and labor conditions affecting young people. But the truth is that we are facing a reality that requires the exploration of training strategies which can improve the employability.

Undoubtedly, youth unemployment in Europe and especially in Spain is a serious social problem, which impacts in variables related to individual and collective development structure. Its effect on young people could be translated into almost endemic job uncertainty, since the meager employment indicators in this sector are synonymous with temporary and precarious conditions, not looking easy to find the opportune antidote that solves or, at least, alleviates its consequences for individuals and communities.

This situation is further exacerbated by the COVID-19 economic meltdown, in which young people are one of the most affected groups. An illustrative data in this regard is that, at the end of our study, the unemployment rate among those under 25 years of age have already exceeded 40%, standing at figures that could be compared to the darkest moments of the ‘Great Recession’.

We face multiple challenges and setbacks. Furthermore, this is a moment of significant ‘liquid modernity’ where tackling employability implies addressing a construct whose centerpiece is the search of young people capable of responding to the unpredictable or, in other words, able to manage the change we seek. Beyond ethical considerations, we are in the need for young people with a grade of resilience that allow them to understand the surrounding world, implying a learning perspective that benefits of all educational contexts –formal, non-formal, and informal– as a moral compass to react to the current turbulences in the society and economy.

What is clear is that such a philosophy cannot be realized without a fundamental shift in the conception of learning, bearing in mind an epistemological orientation focused on experience and reflection as the *leitmotiv* of the learning process. This shift of perspective in the *episteme* and *praxis* of education, besides, must include the study of other learning scenarios beyond the hegemonically defined. Such is the case of non-formal learning processes that, based on the diverse needs and interests of youth population, can promote their employability in times of complexity and uncertainty.

Taking as the starting point the previous educational considerations, the purpose of the study is to analyze the scope of the human capital that young people acquire in non-formal education programmes. Concretely, *Galeuropa*, of international mobility, and *Iniciativa Xove*, of social entrepreneurship, considering the findings that link this participation with indicators of employability in the current society. We believe that this research has revealed the importance of non-formal education as a strategy that contributes to enhance youth career options and their development as citizens in a knowledge society. In this light, it is time to show the most significant results of the study, highlighting the relationship between participation in non-formal education and better youth employment prospects.

Starting with the most significant results of our study, those youths who are more educated seems to be more interested in non-formal education programmes, although the reasons behind

these levels of involvement report concerns of a diverse nature. If in *Galeuropa* they participate with the firm commitment of developing professional experience in an international and globalized scenario, in *Iniciativa Xove* the intention is to immerse themselves in a genuine 'laboratory of experiences' in which they can show their attitudes as social entrepreneurs.

However, we must not confuse the common pattern of their participation, reflecting the difficulties that young people are experiencing in finding work. In this sense, the aspiration towards 'life experiences' that foster the development of employability competences is often represented as the only solution to face their unemployment and social exclusion. Thus, the findings about their previous situation are striking, illustrating the majority position of the unemployed or student condition of youth, sometimes during long periods, until they find a job.

One relevant fact that has revealed the educational attainment of their families is that the group of participants in non-formal education programmes is not represented by their 'social selectivity', which is a characteristic that distinguishes, to a greater extent, the control group of our research. The latter is one very important matter which must be given into consideration, since many studies show that the social and economic profile is a considering factor when studying human capital and youth employability. From this we can infer that, rather than their cultural capital, these youths participate in non-formal education programmes due to the possibilities that they offer for their comprehensive development into the state of job uncertainty.

This evidence is supported by the results about their circumstances after the participation in the programs which show that, among those who were unemployed, such situation encourages them to get involved in processes of improvement of their personal capital through active job search, professional internships or the continuity of their studies. Nor should we ignore the contrast of this data with those referred to the control group of the investigation. It is precisely here where a commitment to improve their employability and, ultimately, to achieve a better professional future is reiterated.

Turning now to the moment after the educational actions, a key finding is the extended professional insertion of participants in highly qualified sectors in harmony with a knowledge society. This stands out in *Iniciativa Xove* programme whose incorporation in the labor market refers to occupations that allow the development and management of their skills as leaders in the field of entrepreneurship. However, these results are not as promising in *Galeuropa*, in

which there is a significant presence of economic activities relating to low and medium qualified sectors.

It is obvious that at the core of this evidences, the sectoral structure present in the Spanish economy has a lot to do with it. In our economy, the service sector and the hospitality industry has assumed a greater importance, resulting in a high exposition of youth to situations of overqualification. In this regard, we should not forget what this problematic situation means in the salaries, motivations, satisfaction, and in the end, the vital aspirations of youth.

Thus, working towards better youth employability must be accompanied by a good starting point, that is, a stable and high-quality employment which is key in their future job prospects. This requires efficient labor regulation according to the principles of equity and justice that protect those who face conditions of continuous precariousness.

On the other hand, an interesting contribution of our study regarding the importance of international mobility is the considerable proportion of the participants in *Galeuropa* employed in the foreign labor market. Searching for an explanation of the data, it is reasonable to assume that they have developed a ‘transnational capital’ that promotes capacities and contacts networks for their access in the international labor market. However, the interest for the foreign market could be caused for its greater professional opportunities compared to those found in the labor market of their origin countries. In this light, it is possible to claim that the program may contribute to the ‘brain drain’ phenomenon which reduces the return on investment on the affected countries. One of them is, unequivocally, Spain. Even though, far from a reason of concern, this phenomenon could be temporary. The main hypothesis is that youth could be waiting for the situation in their origin countries to improve and then return, so greater attention should be paid to this issue in future studies in the field.

Additionally, a strong evidence about the profile of participants in non-formal education programmes is their concern for the management of their professional careers. In this case, the evidence suggests that the programmes are, by themselves, an important incentive for their participation, since they allow to develop valuable competences in a similar context of the job that they would like to do in the future. But not only that. From the youth participant point of view, such activities would be useful in the moment of access to the professional world. In this sense, they can mention their participation during the recruitment processes for different professional sectors.

In this vein, this finding supports the theory of Brown and Hesketh (2004) based on the participation in non-formal education as a 'positional strategy' in the world of work. It is a fact that the transition to employment no longer depends solely upon the qualification of individuals. The knowledge, skills and experiences of the candidate are also important, demonstrating to potential employers their 'distinction factors' in comparison with their equals. In short, it is a suitable theory, giving a reasonable explanation to the importance of the youth's personal capital for employment issues.

Possibly the underlying reason behind their involvement of better prospects of employment along with the high connection of this experiences with the youth interests and needs, is the result of their high degree of satisfaction with the non-formal education programmes analyzed in our study. However, the impact of this formative actions on the deployment of social and civic competences that promote social justice, intercultural development, equity, or community sustainability should not be overlooked in a free market democratic society. Considering this, the high level of satisfaction of participants, encourage to continue undertaking, in the public and private sphere, life experiences that contributes to enhance the youth commitment as worthy citizens of advanced democracies.

One of the most important contributions of this research is the recognition of the greater human capital, measured in terms of generic competences, of participants in non-formal education programmes which truly makes a difference to the non-participants in this experiences, even though they latter demonstrate high levels of human capital. Thus, it can be noted that participants have a higher level of proactivity and personal adaptability, intercultural competences and leadership, qualities that can influence their career orientation. And this could reveal a greater potential in the framework of a knowledge economy.

But our study also supports a competence specific pattern in each program. The results suggest that the participants in *Galeuropa* have competences associated with a better cultural adaptability, emotional intelligence, or teamwork. Besides, these are competences that employers mention during the recruiting process in a globalized world of work. In the case of the *Iniciativa Xove* program, it was a surprise that their only distinction was the competence related to coordinate a working group. We must remember that these participants are the ones that have a greater insertion in highly qualified sectors. This issue suggests the need to continue deepening the analysis of the competence profile among those involved in the programme.



In short, what we have found in this work is that having certain competences is related to factors that predict employability. On the one hand, what we observe in the *Galeuropa* programme is that intercultural competences are linked to a positive management of their professional career, inviting once again to evaluate the extraordinary 'transnational capital' that they acquire during the international mobility, showing their enormous educational potential in the lives of young people. In this sense, intercultural competences promote their effective performance in contexts of global reference.

On the other hand, what we have verified in the *Iniciativa Xove* program is that the competences of proactivity and personal adaptability, together with leadership, are related to their higher level of social capital. We are aware of the considerable impact that personal contacts can have on entrepreneurial actions, sometimes conditioning the success of the activity. This could also be helped by the influence of the emotional support of the subject's personal networks during this process, especially if the support of public policy is shown to be inefficient. The study supports the idea of social capital as a pillar in the young people's transition into the labor market.

The link between non-formal education and youth employability ends with the comparison of the situation of young people before and after their participation in the programmes. The results of this research highlight the enormous importance of non-formal education in the face of the challenge of reducing youth unemployment. So, we could consider non-formal education as a support for improving employability in an era of labor uncertainty.

After conducting this research, we can conclude that non-formal education programs affect significantly the lives of young people through the development of competences, skills and values that raise their levels of employability, contributing to the improvement of their community inclusion and social and cultural capital. Hence the convenience of promoting these educational actions among students and graduates since what is important is to promote a *bildung* of renewed training axes.

However, the existence of a good number of questions that arose in the work, advises the identification of limitations to bear in mind for future research. All pedagogical research can be improved, and this, of course, is not an exception.

Let us begin by pointing out, as an optimizable aspect, the challenge posed by the development of a consistent scientific framework that responds sufficiently to the subject of

study focused on non-formal education and employability of youth, since it is a field in full scientific construction. Given that it is a relevant issue in the world of work, a suitable model for its study is the focused on the 'perceived employability' (Rothwell & Arnold, 2007; Rothwell et al., 2008), allowing a more in-depth approach.

But we are also aware of other limitations of a methodological nature that suggest aspects concerning the design and approach of the study. Regarding this question, one of the main ones is to use questionnaires to respond to research objectives. The exclusive use of instruments of a quantitative nature may marginalize other qualitative contributions that, through interviews or discussion groups with their direct protagonists, could enrich the information and open potential lines for the postdoctoral stage. In any case, the development of the research has not facilitated the triangulation of the instruments.

To the above, we must add the problematic access to participants in non-formal education programs. We have not been able to access to a larger sample, especially regarding the latest calls for programs, due to issues of protection of personal data and its management with those responsible in the public sphere. A potential solution could be the consolidation of agreements between the Administration and solvent research groups to justify the relevance of the financing of these strategies by public institutions.

Another of the shortcomings in the study is not having been able to have the perspective of other agents involved in the process of young people's transition into the labor market. We need more research focused on the perspective of employers, shedding light on whether the increasing employability among participants in non-formal education is due to reasons of 'signaling' or, however, to factors related to their human or social capital.

And to end the drawbacks, we have not been able to carry out a longitudinal study either, monitoring the employment of young people participating in non-formal education actions. In the future we must delve into aspects focused on the quality and stability of employment such as the type of contract, the duration, job satisfaction, salary, or the professional sector. At least, we could find out about the persistence, or not, of the precariousness and temporary employment of these young people.

However, the analysis carried out on the challenges posed by the transition to work for youth together with the wide possibilities offered by non-formal education processes to enhance their employability, has allowed us to highlight a series of improvement proposals, some of

them of unequivocal academic and social character. Nevertheless, we should not conceive them as unique solutions, but as aspects that can be considered for future research, the political agenda, or other social initiatives.

Therefore, if we look at the opportunities for work as proposals for the future, we reiterate the importance of non-formal education programmes and all the agents involved (action of coordinators, volunteers, public officials, ...) in the achievement of better employability and inclusive democracy in a context of global society. Without the implementation of these 'life experiences' it would be impossible to gauge the effective changes that occur, attitudinal and behavioral, in young people.

We are, therefore, facing an important social asset. Hence the need for more support from public policies to increase their impact on youth development. Support for these actions must be provided with greater material resources, but also through trained education professionals for the permanent improvement of these actions, improving their effects on the social participation and employability of youth.

Our proposal will be difficult to materialize if we do not advance towards a true intersectoral youth policy, which covers all areas that affect their personal and professional development (employment, education, social participation, among others). Without the cooperation of public agents and the evaluation or reorientation of the measures implemented in youth –as happens in the Youth Guarantee System– we will not be able to adequately address the problem of unemployment in the European and national sphere. Within the framework of public policies, the findings presented by this study provide enough reasons to value non-formal education as a potential 'active employment policy' in youth. Among other things, for the development of skills and the transfer of knowledge that it can develop in broad economic, cultural, and educational sectors.

Of course, at the center of the proposal is the need for young people themselves to consider non-formal education as an outstanding educational opportunity in their personal and professional growth. It is, therefore, a cultural change on the perspective on learning that, to a large extent, responds to the requirement of perceiving the importance of other contexts for learning such as those we have studied, without forgetting those offered by schools and universities.

Thus, job orientation within and outside the educational system must be promoted as a key channel of action in the employability of youth. In this sense, given the employers' assessment

of non-formal education, what we find is that many young people are unaware of the possibilities it offers for their personal development and employability. Thus, one of the challenges for researchers is to carry out exhaustive and rigorous validation procedures for such processes, reflecting the experience acquired in terms of knowledge and skills transferable to a specific activity field.

No matter how much these proposals contain or point to changes in the philosophy of education, one of the challenges that emerge from this work is to enable a smooth and equitable transition for young labor market entrants. Unfortunately, our evidences are not cause of optimism, since many young people are in situations of social exclusion, or at risk of being in this situation.

There are plenty of expectations for improvement and also disappointments on the road to social welfare. We must return to a lot of premises if we want sustainable advances in the coming years. In this context, it is more important than ever to understand employability as a construct that not only enhances professional options, but also values the ability to respond to the challenges posed by a complex society.

We must prepare ourselves to face the future and the uncertainties in a manifest 'liquid society'. We are facing a critical phase of world development and youth must be the protagonists of change through a degree of commitment that allows them to give joint responses to the challenges that are already there. But if such challenges are only faced by those who have the potential (human and social capital), we would be undermining a fundamental pillar of modern societies such as equity. Even with worrying levels of social instability, non-formal education offers possibilities of greater inclusion of young people in their communities and of making employability an opportunity to improve knowledge, skills, and personal networks.

To end with, we must mention that the aim of our study has been to study non-formal education as a channel for the integration of youth, as well as a key strategy for personal and professional maturation, social interaction, reflection about the world, the search for alternative answers and the openness to new ideas. We will continue to be attentive in educational research to what our research may still have to discover, learning more about the link between non-formal education and employability of youth in the complex current social and labor situation.





## **REFERENCIAS**





## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abu-Saifan, S. (2012). Social Entrepreneurship: Definition and Boundaries. *Technology Innovation Management Review*, 2(2), 22-27. <http://doi.org/10.22215/timreview/523>
- Adams, D. (1977). Development Education. *Comparative Education Review*, 21(2/3), 296-310. <https://doi.org/10.1086/445944>
- Adloff, F., Gerund, K., & Kaldewey, D. (2015). Locations, Translations, and Presentifications of Tacit Knowledge. En F. Adloff, K. Gerund, & D. Kaldewey (Eds.), *Revealing Tacit Knowledge. Embodiment and Explication* (pp. 7-20). Bielefeld, Alemania: Transcript.
- Ahmed, M., & Coombs, P. H. (1975). *Education for Rural Development. Case Studies for Planners*. Nueva York, NY: Praeger Publishers.
- Alberich, T. (2007). Asociaciones y Movimientos Sociales en España: Cuatro Décadas de Cambios. *Revista de Estudios de Juventud*, 76, 71-89.
- Albulescu, C. T. (2020). *Coronavirus and oil price crash: A note*. Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02507184>
- Alfred, M. V. (2003). Sociocultural Contexts and Learning: Anglophone Caribbean Immigrant Women in U.S. Postsecondary Education. *Adult Education Quarterly*, 53(4), 242-260. <https://doi.org/10.1177/0741713603254028>
- Allen, J., & Van der Velden, R. (Eds.). (2007). *Reflex. The Flexible Professional in the Knowledge Society: General Results of the Reflex Project*. Maastricht, Países Bajos: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Allen, J., & Van der Velden, R. (2011). Introduction. En J. Allen & R. Van der Velden (Eds.), *The Flexible Professional in the Knowledge Society* (pp. 1-14). Nueva York, NY: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1353-6>
- Alonso, J. (1998). El Estado de Bienestar en España. *Política y Sociedad*, 29, 107-117.

- Álvarez, J. (2017). Crecimiento y estallido de la burbuja inmobiliaria en España: causas y consecuencias. *Cuadernos del Tomás*, 9, 17-34.
- Álvarez, J. L. (2002). La expansión del derecho a la educación a través de los espacios no formales. *Cultura y Educación*, 14(3), 267-279. <https://doi.org/10.1174/11356400260366098>
- Alvord, S. H., Brown, L. D., & Letts, C. W. (2004). Social entrepreneurship and societal transformation. *Journal of Applied Behavioral Science*, 40(3), 260-282. <https://doi.org/10.1177/0021886304266847>
- Ambrosini, V., & Bowman, C. (2001). Tacit Knowledge: Some Suggestions for Operationalization. *Journal of Management Studies*, 38(6), 811-829. <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00260>
- Amendola, A., & Restaino, M. (2017). An evaluation study on students' international mobility experience. *Quality & Quantity*, 51, 525-544. <https://doi.org/10.1007/s11135-016-0421-3>
- Andersson, S. V., & Andersson, I. (2005). Authentic Learning in a Sociocultural Framework: A case study on non-formal learning. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(4), 419-436. <http://dx.doi.org/10.1080/00313830500203015>
- Andresen, L., Boud, D., & Cohen, R. (2000). Experience-based learning. En G. Foley (Ed.), *Understanding Adult Education and Training* (2ª ed., pp. 226-240). St Leonards, Australia: Allen & Unwin.
- Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate Employability, 'Soft Skills' Versus 'Hard' Business Knowledge: A European Study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411-422. <https://doi.org/10.1080/03797720802522627>
- Anxo, D., Fagan, C., Cebrian, I., & Moreno, G. (2007). Patterns of labour market integration in Europe - a life course perspective on time policies. *Socio-Economic Review*, 5, 233-260. <https://doi.org/10.1093/ser/mwl019>
- Arancibia, P. (2016). Youth Unemployment in Mediterranean Countries: Nature of the Problem and Possible Ways Forward. En S. Florensa (Coord), *IEMed Mediterranean Yearbook 2016* (pp. 259-262). Girona: Instituto Europeo del Mediterráneo.

- Archer, W., & Davison, J. (2008). *Graduate Employability: What do employers think and want?* Londres, UK: The Council for Industry and Higher Education.
- Arduengo, D., Sánchez, A. I., & González, A. (2020). Proyecto Reconoce: el valor de la educación no formal para el futuro social y profesional de la juventud. *Revista de Estudios de Juventud*, 124, 73-92.
- Arrow, K. J. (1973). Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, 2(3), 193-216. [https://doi.org/10.1016/0047-2727\(73\)90013-3](https://doi.org/10.1016/0047-2727(73)90013-3)
- Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: a new perspective for organizational inquiry. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 295-306. <https://www.jstor.org/stable/2488428>
- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y educación*, 21(2), 129-139. <https://doi.org/10.1174/113564009788345826>
- Autor, D. H. (2015). Why Are There Still So Many Jobs? The History and Future of Workplace Automation. *Journal of Economic Perspectives*, 29(3), 3-30. <http://dx.doi.org/10.1257/jep.29.3.3>
- Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia. (2014). *Estudo da inserción laboral dos titulados no Sistema Universitario de Galicia. 2009-2010*. Santiago de Compostela: Autor.
- Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia. (2016). *Estudo da inserción laboral dos titulados no Sistema Universitario de Galicia 2011-2012*. Santiago de Compostela: Autor.
- Axford, R. W. (1969). *Adult education: The Open Door*. Scranton, PA: International Textbook Company.
- Ayuntamiento de Barcelona. (1990). *Carta de Ciudades Educadoras*. Recuperado de <http://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/>
- Baert, S., & Verhaest, D. (2019). Unemployment or Overeducation: Which is a Worse Signal to Employers? *De Economist*, 167, 1-21. <https://doi.org/10.1007/s10645-018-9330-2>

- Bailly, F. (2008). The role of employers' beliefs in the evaluation of educational output. *The Journal of Socio-Economics*, 37(3), 959-968. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2006.12.083>
- Baláz, V., Williams, A. M., & Kollár, D. (2004). Temporary versus Permanent Youth Brain Drain: Economic Implications. *International Migration*, 42(4), 3-34. <https://doi.org/10.1111/j.0020-7985.2004.00293.x>
- Baldwin, R., & Giavazzi, F. (2015). Introduction. En R. Baldwin, & F. Giavazzi (Eds.), *The Eurozone Crisis. A Consensus View of the Causes and a Few Possible Solutions* (pp. 18-62). Londres, UK: Centre For Economic Policy Research.
- Baldwin, R., Beck, T., Bénassy-Quéré, A., Blanchard, O., Corsetti, G., Grauwe, P., Haan, W., Giavazzi, F., Gros, D., Kalemli-Ozcan, S., Micossi, S., Papaioannou, E., Pesenti, P., Pissarides, C., Tabellini, G., & Weder, B. (2015). Rebooting the Eurozone: Step I – agreeing a crisis narrative. *Centre for Economy Policy Research, Policy Insight*, 85, 1-14.
- Ballester, L., & Colom, A. J. (2017). *Epistemologías de la complejidad y educación*. Barcelona: Octaedro.
- Banco de España. (2017). *Informe sobre la crisis financiera y bancaria en España, 2008-2014*. Madrid: Banco de España.
- Banco de España. (2019a). *Los flujos de creación y de destrucción de empleo por tipo de contrato durante la fase de recuperación*. Recuperado de <https://www.bde.es/f/webbde/SES/Secciones/Publicaciones/InformesBoletinesRevistas/BoletinEconomico/Informe%20trimestral/19/Recuadros/Fich/IT12019-Rec6.pdf>
- Banco de España. (2019b). *Informe trimestral de la economía española 4/2019*. Recuperado de <https://www.bde.es/f/webbde/SES/Secciones/Publicaciones/InformesBoletinesRevistas/Bol etinEconomico/19/T4/descargar/Fich/be1904-it.pdf>
- Banco Mundial. (1980). *Education. Sector Policy Paper*. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/366981468182955979/Education-sector-policy>
- Bangerter, A., Roulin, N., & König, C. (2012). Personnel Selection as a Signaling Game. *Journal of Applied Psychology*, 97(4), 719-738. <https://doi.org/10.1037/a0026078>

- Barbero, I. (2015). When rights need to be (re) claimed: Austerity measures, neoliberal housing policies and anti-eviction activism in Spain. *Critical Social Policy*, 35(2), 270-280. <https://doi.org/10.1177/0261018314564036>
- Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, 49(4), 193-224. <https://doi.org/10.1159/000094368>
- Barron, B., & Bell, P. (2015). Learning Environments In and Out of School. En L. Corno, & E. M. Anderman (Eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 323-336). Nueva York, NY: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315688244>
- Baruch, Y. (2006). Career development in organizations and beyond: Balancing traditional and contemporary viewpoints. *Human Resource Management Review*, 16(2), 125-138. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2006.03.002>
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires, Argentina: Foro de Cultura Económica de Argentina.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Beames, S., & Atencio, M. (2008). Building social capital through outdoor education. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 8(2), 99-112. <https://doi.org/10.1080/14729670802256868>
- Beard, C., & Wilson, J. P. (2006). *Experiential learning: a best practice handbook for educators and trainers*. Londres, UK: Kogan Page.
- Beck, U. (2000). *The Brave New World of Work*. Oxford, UK: Polity Press.
- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), 9-49. <https://doi.org/10.1086/258724>
- Becker, G. S. (1994). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Beech, S. E. (2015). International student mobility: the role of social networks. *Social & Cultural Geography*, 16(3), 332-350. <https://doi.org/10.1080/14649365.2014.983961>

- Behrnd, V., & Porzelt, S. (2012). Intercultural competence and training outcomes of students with experiences abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, 36(2), 213-223. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.04.005>
- Beine, M., Noël, R., & Ragot, L. (2014). Determinants of the international mobility of students. *Economics of Education Review*, 41, 40-54. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.003>
- Bekerman, Z., & Silberman-Keller, D. (2004). Non-formal Pedagogy: Epistemology, Rhetoric and Practice. *Education and Society*, 22(1), 45-63. <https://doi.org/10.7459/es/22.1.04>
- Bell, D. N. F., & Blanchflower, D. G. (2010). Youth Unemployment: Déjà Vu? *IZA Discussion Papers*, 5673, 1-30. <http://hdl.handle.net/10419/52025>
- Bell, D. N. F., & Blanchflower, D. G. (2011). Young people and the Great Recession. *Oxford Review of Economic Policy*, 27(2), 241-267. <https://doi.org/10.1093/oxrep/grr011>
- Bennett, P. R., Lutz, A. C., & Jayaram, L. (2012). Beyond the Schoolyard: The Role of Parenting Logics, Financial Resources, and Social Institutions in the Social Class Gap in Structured Activity Participation. *Sociology of Education*, 85(2), 131-157. <https://www.jstor.org/stable/41507154>
- Bennett, R. (2002). Employers' Demands for Personal Transferable Skills in Graduates: a content analysis of 1000 job advertisements and an associated empirical study. *Journal of Vocational Education and Training*, 54(4), 457-476. <https://doi.org/10.1080/13636820200200209>
- Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.107.2.238>
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588-606. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.3.588>
- Bentolila, S., Cahuc, P., Dolado, J. J., & Le Barbanchon, T. (2012). Two-Tier Labour Markets in the Great Recession: France Versus Spain. *The Economic Journal*, 122(562), 155-187. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2012.02534.x>



- Bentolila, S., García-Pérez, J. I., & Jansen, M. (2017). Are the Spanish long-term unemployed unemployable? *SERIEs. Journal of the Spanish Economic Association*, 8(1), 1-41. <https://doi.org/10.1007/s13209-017-0155-z>
- Berghman, J. (1997). The resurgence of poverty and the struggle against exclusion: A new challenge for social security in Europe? *International Social Security Review*, 50(1), 3-21. <https://doi.org/10.1111/j.1468-246X.1997.tb01055.x>
- Bernal, A., Fernández-Salineró, C., & Pineda, P. (2019). *Formación continua*. Madrid: Síntesis.
- Bernal, C. A. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Pearson Educación.
- Berntson, E., Sverke, M., & Marklund, S. (2006). Predicting Perceived Employability: Human Capital or Labour Market Opportunities? *Economic and Industrial Democracy*, 27(2), 223-244. <https://doi.org/10.1177/0143831X06063098>
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Berry, C., & McDaniel, S. (2020). Post-crisis precarity: Understanding attitudes to work and industrial relations among young people in the UK. *Economic and Industrial Democracy*, 1-22. <https://doi.org/10.1177/0143831X19894380>
- Bhola, H. S. (1983). Non-formal education in perspective. *Prospects*, 13(3), 45-54. <https://doi.org/10.1007/BF02233363>
- Billett, S. (2002). Critiquing workplace learning discourses: Participation and continuity at work. *Studies in the Education for Adults*, 34(1), 56-67. <https://doi.org/10.1080/02660830.2002.11661461>
- Birdwell, J., & Wybron, I. (2014). *Scouting for Skills*. Londres, UK: Demos.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2004). *Metodología de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bjornavold, J. (2000). *Making learning visible. Identification, Assessment and Recognition of Non-Formal Learning in Europe*. Tesalónica, Grecia: CEDEFOP.
- Bjornavold, J. (2019). The role of learning outcomes in governing and reforming education and training: reflections on strengths and limitations. En UNESCO, European Training Foundation, & CEDEFOP (Eds.), *Global inventory of regional and national qualifications frameworks 2019. Volume I: Thematic chapters* (pp. 34-44).



Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.  
<http://dx.doi.org/10.2816/908029>

Bjornavold, J., & Le Mouillour, I. (2009). Learning outcomes in validation and credit systems. *European Journal of Vocational Training*, 48(3), 27-47.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ895205.pdf>

Black, T., & Duhon, D. (2006). Assessing the Impact of Business Study Abroad Programs on Cultural Awareness and Personal Development. *Journal of Education for Business*, 81(3), 140-144. <https://doi.org/10.3200/joeb.81.3.140-144>

Blair, P. Q., & Deming, D. J. (2020). Structural Increases in Demand for Skill after the Great Recession. *AEA Papers and Proceedings* 2020, 110, 362-365.  
<https://doi.org/10.1257/pandp.20201064>

Boeri, T., & Jimeno, J. F. (2015). *The Unbearable Divergence of Unemployment in Europe*. Madrid: Banco de España.

Boeri, T., & Jimeno, J. F. (2016). Learning from the Great Divergence in unemployment in Europe during the crisis. *Labour Economics*, 41, 32-46.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.labeco.2016.05.022>

Böhnisch, L., López, A., Morch, M., Morch, S., Errea, J., & Seifert, H. (2002). Educational Plans in Segmented Societies: Misleading Trajectories in Denmark, East Germany and Spain. En A. Walther, B. Stauber, A. Biggart, M. Du Bois-Reymond, A. Furlong, A. López, S. Morch, & J. Machado (Eds.), *Misleading Trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe?* (pp. 66-93). Wiesbaden, Alemania: Springer.

Boixareu, A. (1994). El principio de subsidiariedad. *Revista de Instituciones Europeas*, 21(3), 771-808.

Bonoli, G. (2009). Adapting Employment Policies to Postindustrial Labour Market Risks. En M. Giugni (Ed.), *The Politics of Unemployment in Europe. Policy Responses and Collective Action* (pp. 35-52). Farnham, UK: Ashgate Publishing.

Bonoli, G. (2013). *The Origins of Active Social Policy. Labour Market and Childcare Policies in a Comparative Perspective*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Boud, D., Cohen, R., & Walker, D. (2011). Aprender desde la experiencia. En D. Boud, R. Cohen, & D. Walker (Eds.), *El aprendizaje a partir de la experiencia* (pp. 11-30). Madrid: Narcea.
- Bourdieu, P. (2013). *Outline of a theory of practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bowman, D., Borlagdan, J., & Bond, S. (2015). *Making sense of youth transitions from education to work*. Fitzroy, Australia: Brotherhood of St Laurence.
- Boxman, E. A., De Graaf, P. M., & Flap, H. D. (1991). The impact of social and human capital on the income attainment of Dutch managers. *Social Networks*, 13(1), 51-73. [https://doi.org/10.1016/0378-8733\(91\)90013-J](https://doi.org/10.1016/0378-8733(91)90013-J)
- Bozkurt, O., & Mohr, A. T. (2011). Forms of cross-border mobility and social capital in multinational enterprises. *Human Resource Management Journal*, 21(2), 138-155. <https://doi.org/10.1111/j.1748-8583.2010.00147.x>
- Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H., & Teichler, U. (2006). *The Professional Value of ERASMUS Mobility*. Kassel, Alemania: International Centre for Higher Education Research.
- Brady, D., & Wallace, M. (2000). Spatialization, Foreign Direct Investment, and Labor Outcomes in the American States, 1978-1996. *Social Forces*, 79(1), 67-105. <https://doi.org/10.1093/sf/79.1.67>
- Brandenburg, U. (Dir.). (2014). *The Erasmus Impact Study*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Brandenburg, U. (Dir.). (2016). *The Erasmus Impact Study. Regional Analysis*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Branine, M. (2008). Graduate recruitment and selection in the UK. A study of the recent changes in methods and expectations. *Career Development International*, 13(6), 497-513. [10.1108/13620430810901660](https://doi.org/10.1108/13620430810901660)
- Breaugh, J. A. (2009). The use of biodata for employee selection: Past research and future directions. *Human Resource Management Review*, 19(3), 219-231. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2009.02.003>

- Brennan, B. (1997). Reconceptualizing non-formal education. *International Journal of Lifelong Learning*, 16(3), 185-200. <https://doi.org/10.1080/0260137970160303>
- Bridgstock, R. (2009). The graduate attributes we've overlooked: enhancing graduate employability through career management skills. *Higher Education Research & Development*, 28(1), 31-44. <https://doi.org/10.1080/07294360802444347>
- Brine, J. (2006). Lifelong learning and the knowledge economy: those that know and those that do not - the discourse of the European Union. *British Educational Research Journal*, 32(5), 649-665. <https://doi.org/10.1080/01411920600895676>
- Bronfenbrenner, U. (1976). The Experimental Ecology of Education. *Educational Researcher*, 5(9), 5-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X005009005>
- Brosse, T. (1950). *War-handicapped children*. París, Francia: UNESCO.
- Brown, B. K., & Campion, M. A. (1994). Biodata phenomenology: Recruiters' perceptions and use of biographical information in resume screening. *Journal of Applied Psychology*, 79(6), 897-908. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.6.897>
- Brown, D. W., & Konrad, A. M. (2001). Granovetter Was Right: The Importance of Weak Ties to a Contemporary Job Search. *Group & Organization Management*, 26(4), 434-462. <https://doi.org/10.1177/1059601101264003>
- Brown, P., & Hesketh, A. (2004). *The Mismanagement of Talent. Employability and Jobs in the Knowledge Economy*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Brown, P., Hesketh, A., & Williams, S. (2003). Employability in a Knowledge-driven Economy. *Journal of Education and Work*, 16(2), 107-126. <http://dx.doi.org/10.1080/1363908032000070648>
- Brugué, Q., Gomà, R., & Subirats, J. (2002). De la pobreza a la exclusión social. Nuevos retos para las políticas públicas. *Revista Internacional de Sociología*, 60(33), 7-45. <https://doi.org/10.3989/ris.2002.i33.728>
- Buckley, P., & Lee, P. (2018). The impact of extra-curricular activity on the student experience. *Active Learning in Higher Education*, 1-12. <https://doi.org/10.1177/1469787418808988>
- Bughin, J., Lund, S., & Remes, J. (2016). Ten New Work Orthodoxies for the Second Machine Age. En B. Lanvin, & P. Evans (Eds.), *The Global Talent Competitiveness Index 2017*

- (pp. 43-50). Fontainebleau, Francia: INSEAD The Business School for the World, The Adecco Group y Human Capital Leadership Institute.
- Burt, R. S. (1997). The Contingent Value of Social Capital. *Administrative Science Quarterly*, 42(2), 339-365. <https://doi.org/10.2307/2393923>
- Cabasés, M. A., Pardell, A., & Strecker, T. (2016). The EU youth guarantee – a critical analysis of its implementation in Spain. *Journal of Youth Studies*, 19(5), 684-704. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1098777>
- Caffarella, R., & Merriam, S. B. (2000). Linking the Individual Learner to the Context of Adult Learning. En A. L. Wilson, & E. R. Hayes (Eds.), *Handbook of Adult and Continuing Education* (pp. 55-70). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Cai, Y. (2013). Graduate employability: a conceptual framework for understanding employers' perceptions. *Higher Education*, 65, 457-469. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9556-x>
- Caliendo, M., & Schmidl, R. (2015). Youth Unemployment and Active Labor Market Policies in Europe. *IZA Journal of Labor Policy*, 5(1), 1-30. <https://doi.org/10.1186/s40173-016-0057-x>
- Calvo, A. (2008). La crisis de la hipoteca subprime y el riesgo de Credit Crunch. *Revista de Economía Mundial*, 18, 195-204. <https://www.redalyc.org/pdf/866/86601816.pdf>
- Cambi, F. (2006). *Las pedagogías del siglo XX*. Madrid: Editorial Popular.
- Canes, F. (1993). Las misiones pedagógicas: educación y tiempo libre en la Segunda República. *Revista Complutense de Educación*, 4(1), 147-178.
- Card, D., Kluve, J., & Weber, A. (2018). What Works? A Meta Analysis of Recent Active Labor Market Program Evaluations. *Journal of the European Economic Association*, 16(3), 894–931. <https://doi.org/10.1093/jeea/jvx028>
- Caroleo, F. E., Rocca, A., Mazzocchi, P., & Quintano, C. (2020). Being NEET in Europe Before and After the Economic Crisis: An Analysis of the Micro and Macro Determinants. *Social Indicators Research*, 149, 991-1024. <https://doi.org/10.1007/s11205-020-02270-6>

- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. Nueva York, NY: Routledge.
- Carro, L. (2015). El panorama de la validación y acreditación de las competencias en España. *CertiUni Journal*, 1, 10-24.
- Carro, L. (2017). *2016 update to the European inventory on validation of non-formal and informal learning*. Recuperado de [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016\\_validate\\_ES.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016_validate_ES.pdf)
- Carron, G., & Carr-Hill, R. A. (1991). *Non-formal education: information and Planning issues*. París, Francia: UNESCO.
- Casado, J. M., Fernández, C., & Jimeno, J. F. (2015). *Worker Flows in the European Union during the Great Recession*. Madrid: Banco de España.
- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: Aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75, 295-316. <https://doi.org/10.2307/40184037>
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 46(1), 27-42.
- Castañeda, M. E., & Zirger, M. L. (2011). Making the Most of the “New” Study Abroad: Social Capital and the Short-Term Sojourn. *Foreign Language Annals*, 44(3), 544-564. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2011.01146.x>
- Castells, M. (1997). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: Editorial Alianza.
- Castells, M. (2004). Informationalism, Networks, and the Network Society: A Theoretical Blueprint. En M. Castells (Ed.), *The Network Society. A Cross-cultural Perspective* (pp. 3-48). Northampton, MA: Edward Elgar Publishing.
- Cebrián, I., & Moreno, G. (2015). The Effects of Gender Differences in Career Interruptions on the Gender Wage Gap in Spain. *Feminist Economics*, 21(4), 1-27. <http://dx.doi.org/10.1080/13545701.2015.1008534>
- CEDEFOP. (2014). *Terminology of European education and training policy. A selection of 130 key terms* (2<sup>nd</sup> Ed.). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

- CEDEFOP. (2015). *Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- CEDEFOP. (2016). *Directrices europeas para la validación del aprendizaje no formal e informal*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- CEDEFOP. (2017). *Personas, máquinas, robots y competencias*. Recuperado de [https://www.cedefop.europa.eu/files/9121\\_es.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/9121_es.pdf)
- CEDEFOP. (2018). *Insights into skill shortages and skill mismatch. Learning from Cedefop's European skills and jobs survey*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- CEDEFOP, Comisión Europea, & ICF. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update: Synthesis report*. Recuperado de [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_synthesis.pdf](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_synthesis.pdf)
- Chan, C. G., & Elder, G. H. (2001). Family Influences on the Social Participation of Youth: The Effects of Parental Social Involvement and Farming. *Rural Sociology*, 66(1), 22-42. <https://doi.org/10.1111/j.1549-0831.2001.tb00053.x>
- Cheng, D. X., & Zhao, C. M. (2006). Cultivating Multicultural Competence Through Active Participation: Extracurricular Activities and Multicultural Learning. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 43(4), 13-38. <https://doi.org/10.2202/1949-6605.1721>
- Chia, Y. M. (2005). Job Offers of Multi-national Accounting Firms: The Effects of Emotional Intelligence, Extra-curricular Activities, and Academic Performance. *Accounting Education*, 14(1), 75-93. <https://doi.org/10.1080/0693928042000229707>
- Chisholm, L. (2011). European youth research: Development, Debates, Demands. En L. Chisholm, S. Kovacheva, & M. Merico (Eds.), *European Youth Studies. Integrating research, policy, and practice* (pp. 73-80). Innsbruck, Australia: M.A. EYS Consortium.
- Chisholm, L., Kovacheva, S., Merico, M., Devlin, M., Jenkins, D., & Karsten, A. (2011). The social construction of youth and the triangle between youth research, youth policy and youth work in Europe. En L. Chisholm, S. Kovacheva, & M. Merico (Eds.), *European Youth Studies. Integrating research, policy, and practice* (pp. 11-46). Innsbruck, Australia: M.A. EYS Consortium.



- Chui, M., Manyika, J., & Miremadi, M. (2015). *Four fundamentals of workplace automation*. Recuperado de <https://www.mckinsey.com/business-functions/mckinsey-digital/our-insights/four-fundamentals-of-workplace-automation>
- Cinque, M. (2016). "Lost in translation". Soft skills development in European countries. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(2), 389-427. [https://doi.org/10.18543/tjhe-3\(2\)-2016pp389-427](https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427)
- Clark, G., Marsden, R., Whyatt, J. D., Thompson, L., & Walker, M. (2015). 'It's everything else you do...' Alumni views on extracurricular activities and employability. *Active Learning in Higher Education*, 16(2), 133-147. <https://doi.org/10.1177/1469787415574050>
- Clarke, M. (2008). Understanding and managing employability in changing career contexts. *Journal of European Industrial Training*, 32(4), 258-284. <https://doi.org/10.1108/03090590810871379>
- Clarke, M. (2018). Rethinking graduate employability: the role of capital, individual attributes and context. *Studies in Higher Education*, 43(11), 1923-1937. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1294152>
- Clarke, M., & Patrickson, M. (2008). The new covenant of employability. *Employee Relations*, 30(2), 121-141. <https://doi.org/10.1108/01425450810843320>
- Clua, A., Ferran-Ferrer, N., & Terren, L. (2018). El impacto de los jóvenes en la esfera pública: La disolución del Consejo de la Juventud de España en la prensa y en Twitter. *Comunicar*, 26(55), 49-57. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-05>
- Cobb, P., & Bowers, J. (1999). Cognitive and Situated Learning Perspectives in Theory and Practice. *Educational Researcher*, 28(4), 4-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X028002004>
- Coben, D. (2001). *Gramsci y Freire, héroes radicales. Políticas en educación de adultos*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Coghlán, A., & Gooch, M. (2011). Applying a transformative learning framework to volunteer tourism. *Journal of Sustainable Tourism*, 19(6), 713-728. <https://doi.org/10.1080/09669582.2010.542246>



- Colardyn, D., & Bjornavold, J. (2004). Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: Policy and Practices in EU Member States. *European Journal of Education*, 39(1), 69-89. <https://doi.org/10.1111/j.0141-8211.2004.00167.x>
- Cole, M. S., Feild, H. S., & Giles, W. F. (2003). Using Recruiter Assessments of Applicants' Resume Content to Predict Applicant Mental Ability and Big Five Personality Dimensions. *International Journal of Selection and Assessment*, 11(1), 78-88. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00228>
- Cole, M. S., Feild, H. S., Giles, W. F., & Harris, S. G. (2009). Recruiters' Inferences of Applicant Personality Based on Resume Screening: Do Paper People have a personality? *Journal of Business and Psychology*, 24, 5-18. <https://doi.org/10.1007/s10869-008-9086-9>
- Cole, M. S., Rubin, R. S., Feild, H. S., & Giles, W. F. (2007). Recruiters' Perceptions and Use of Applicant Résumé Information: Screening the Recent Graduate. *Applied Psychology: An International Review*, 56(2), 319-343. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00288.x>
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120. <https://www.jstor.org/stable/2780243>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Mobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36.
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2003). *Informality and Formality in Learning: A Report for the Learning and Skills*. Londres, UK: Learning and Skills Research Centre.
- Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2006). European policies of non-formal learning: a genealogical review. En R. Edwards, J. Gallacher, & S. Whittaker (Eds.), *Learning Outside the Academy. International research perspectives on lifelong learning* (pp. 56-75). Nueva York, NY: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203018385>

- Collins, A., & Halverson, R. (2010). The second educational revolution: rethinking education in the age of technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 19-27. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00339.x>
- Collins, H. (2009). *Tacit & Explicit Knowledge*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Collis, B., & Moonen, J. (2002). Flexible Learning in a Digital World. *Open Learning*, 17(3), 217-230. <https://doi.org/10.1080/0268051022000048228>
- Colom, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22.
- Colom, A. J. (2009). Las políticas educativas y el compromiso local en España. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad* (pp. 125-140). Barcelona: Octaedro.
- Colom, A. J. (2016). La educación en la escuela y fuera de ella ¿Una diferenciación obsoleta? En Grupo SI(e)TE Educación (Ed.), *Repensar las ideas dominantes en educación* (pp. 79-93). Santiago de Compostela: Andavira Editora.
- Comas, D. (2007). *Las políticas de juventud de la España democrática*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1971). *Resolución de 16 de noviembre de 1971, relativa a la cooperación en el ámbito de la enseñanza*. Bruselas: Autor.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1990). *Memorando de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Los jóvenes en la Comunidad Europea*. Bruselas: Autor.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1993a). *Libro Verde sobre la dimensión europea de la educación*. Recuperado de <https://op.europa.eu/es/publication-detail/-/publication/ca1f0e1a-7e3c-4093-ac92-b5ffd0c38082/language-es>
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1993b). *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI. Libro Blanco*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Recuperado de

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-es>

Comisión de las Comunidades Europeas. (2000a). *Memorándum sobre el aprendizaje permanente*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/eduytrabajo2/Memoaprenpermanente.pdf>

Comisión de las Comunidades Europeas. (2000b). *Informe de la Comisión. Informe final sobre la aplicación de la primera fase del programa de acción comunitario. Leonardo da Vinci (1995-1999)*. Bruselas: Autor.

Comisión de las Comunidades Europeas. (2001a). *Comunicación de la Comisión. Hacer realidad un espacio de aprendizaje permanente*. Bruselas: Autor.

Comisión de las Comunidades Europeas. (2001b). *Libro Blanco de la Comisión Europea. Un nuevo impulso para la juventud europea*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX%3A52001DC0681>

Comisión de las Comunidades Europeas. (2005). *Comunicación de la Comisión sobre la Agenda Social*. Bruselas: Autor.

Comisión Europea. (1996). *Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión Europea. (2010a). *Europa 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Recuperado de [http://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Internacional/FICHEROS/Actuaciones\\_Europeas/Estrategia\\_Europea\\_2020.pdf](http://www.ciencia.gob.es/stfls/MICINN/Internacional/FICHEROS/Actuaciones_Europeas/Estrategia_Europea_2020.pdf)

Comisión Europea. (2010b). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Juventud en Movimiento. Una iniciativa destinada a impulsar el potencial de los jóvenes para lograr un crecimiento inteligente, sostenible e integrador en la Unión Europea*. Bruselas: Autor.

Comisión Europea. (2010c). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. La Plataforma Europea contra la Pobreza y la Exclusión Social: Un marco europeo para la cohesión social y territorial*. Bruselas: Autor.

- Comisión Europea. (2011a). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Iniciativa de Oportunidades para la Juventud*. Bruselas: Autor.
- Comisión Europea. (2011b). *Agenda de nuevas cualificaciones y empleos. Una contribución europea hacia el pleno empleo*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea. (2011c). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Iniciativa en favor del emprendimiento social. Construir un ecosistema para promover las empresas sociales en el centro de la economía y la innovación sociales*. Bruselas: Autor.
- Comisión Europea. (2013). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Consejo Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Trabajar juntos por los jóvenes europeos. Un llamamiento a la acción contra el desempleo juvenil*. Bruselas: Autor.
- Comisión Europea. (2014). *Horizon 2020. El Programa Marco de Investigación e Innovación de la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea. (2015). *Education and Training Monitor. 2015. Country analysis*. Recuperado de [https://ec.europa.eu/assets/eac/education/tools/docs/2015/monitor15-vol-2\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/education/tools/docs/2015/monitor15-vol-2_en.pdf)
- Comisión Europea. (2016a). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social y al Comité de las Regiones. La Garantía Juvenil y la Iniciativa de Empleo Juvenil, situación al cabo de tres años*. Bruselas: Autor.
- Comisión Europea. (2016b). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Una Nueva Agenda de Capacidades para Europa. Trabajar juntos para reforzar el capital humano, la empleabilidad y la competitividad*. Bruselas: Autor.
- Comisión Europea. (2016c). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Un Cuerpo Europeo De Solidaridad*. Bruselas: Autor.

- Comisión Europea. (2017a). *Libro Blanco sobre el futuro de Europa. Reflexiones y escenarios para la Europa de los Veintisiete en 2025*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea. (2017b). *Declaración de Roma de los dirigentes de veintisiete Estados miembros y del Consejo Europeo, el Parlamento Europeo y la Comisión Europea*. Bruselas: Autor.
- Comisión Europea. (2018a). *Comunicación de la Comisión Estudio Prospectivo Anual sobre el Crecimiento para 2019: Por una Europa más fuerte en un contexto de incertidumbre a escala mundial*. Bruselas: Autor.
- Comisión Europea. (2018b). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Construyendo una Europa más fuerte: el papel de las políticas de juventud, educación y cultura*. Bruselas: Autor.
- Comisión Europea. (2018c). *Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establece el programa del Cuerpo Europeo de Solidaridad y se derogan el [Reglamento del Cuerpo Europeo de Solidaridad] y el Reglamento (UE) n.º 375/2014*. Bruselas: Autor.
- Comisión Europea. (2018d). *Propuesta de Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo por el que se establece Erasmus, el programa de la Unión para la educación, la formación, la juventud y el deporte y se deroga el Reglamento (UE) n.º 1288/2013*. Bruselas: Autor.
- Comisión Europea. (2018e). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Involucrar, conectar y capacitar a los jóvenes: una nueva Estrategia de la UE para la Juventud*. Bruselas: Autor.
- Comisión Europea. (2018f). *Study on the Youth Guarantee in light of changes in the world of work. Part 2 Emerging challenges related to young people's transition into the labour market*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

- Comisión Europea. (2019a). *Communication from the Commission The European Green Deal*. Recuperado de [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/european-green-deal-communication\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/european-green-deal-communication_en.pdf)
- Comisión Europea. (2019b). *Evaluación de la Recomendación del Consejo relativa a la integración de los desempleados de larga duración en el mercado laboral*. Bruselas: Autor.
- Comisión Europea. (2019c). *Education and Training Monitor 2019*. Recuperado de <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-1-2019-education-and-training-monitor.pdf>
- Comisión Europea. (2019d). *Education and Training Monitor 2019. Spain*. Recuperado de [https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-spain\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-spain_en.pdf)
- Comisión Europea. (2020). *Erasmus+. Guía del Programa*. Recuperado de [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/erasmus-plus-programme-guide-2020\\_es.pdf](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/sites/erasmusplus2/files/erasmus-plus-programme-guide-2020_es.pdf)
- Comité Europeo de las Regiones. (2015). *Dictamen del Comité de las Regiones. Reconocimiento de capacidades y competencias adquiridas a través de un aprendizaje no formal e informal*. Bruselas: Autor.
- Comité Europeo de las Regiones. (2016). *Dictamen del Comité Europeo de las Regiones. Cooperación Europea en el ámbito de la juventud (2010-2018)*. Bruselas: Autor.
- Comunidad Económica Europea. (1957). *Tratado Constitutivo de la Comunidad Económica Europea*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:11957E/TXT>
- Comunidades Europeas. (1997). *Tratado de Ámsterdam por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea, los Tratados Constitutivos de las Comunidades Europeas y determinados Actos Conexos*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Confederación de Centros Juveniles Don Bosco de España. (2015). *Reconoce. La situación del voluntariado juvenil ante el empleo: competencias y empleabilidad*. Valencia:



- Confederación de Centros Juveniles Don Bosco de España, ASDE Scouts de España y Didania.
- Congregado, E., Carmona, M., Golpe, A. A., & Van Stel, A. (2014). Unemployment, Gender and Labor Force Participation in Spain: Future Trends in Labor Market. *Romanian Journal of Economic Forecasting*, 17(1), 53-66.
- Consejo de Europa. (1961). *European Social Charter*. Recuperado de <https://rm.coe.int/168006b642>
- Consejo de Europa. (1996). *Carta Social Europea (revisada)*. Recuperado de <https://rm.coe.int/168047e013>
- Consejo de Europa. (1998). *5th Conference of European Ministers responsible for Youth. Bucharest, 27-29 April 1998. Report*. Recuperado de <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804e8e31>
- Consejo de Europa. (2000). *Recommendation 1437 (2000). Non-formal education*. Recuperado de <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=16762&lang=en>
- Consejo de Europa. (2003a). *Experts on Youth Policy Indicators. Thirds and concluding meeting. 26-27 March 2003. European Youth Centre. Strasbourg. Final Report*. Recuperado de <https://rm.coe.int/1680702413>
- Consejo de Europa. (2003b). *Recommendation Rec(2003)8 of the Committee of Ministers to member states on the promotion and recognition of non-formal education/learning of young people*. Recuperado de <https://rm.coe.int/16805e00a9>
- Consejo de Europa. (2004). *Pathways towards validation and recognition of education, training & learning in the youth field*. Recuperado de [https://gr-eat.eu/wp-content/uploads/2016/06/Pathways\\_towards\\_validation.pdf](https://gr-eat.eu/wp-content/uploads/2016/06/Pathways_towards_validation.pdf)
- Consejo de Europa. (2011). *Pathways 20.0 towards recognition of non-formal learning/education and of youth work in Europe*. Recuperado de [https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261818/Pathways\\_II\\_towards\\_recognition\\_of\\_non-formal\\_learning\\_Jan\\_2011.pdf/6af26afb-daff-4543-9253-da26460f8908](https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261818/Pathways_II_towards_recognition_of_non-formal_learning_Jan_2011.pdf/6af26afb-daff-4543-9253-da26460f8908)



- Consejo de Europa. (2015). *Access of Young People From Disadvantaged Neighbourhoods to Social Rights. Recommendation CM/Rec(2015)3 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe on 21 January 2015*. Recuperado de <https://rm.coe.int/168066671e>
- Consejo de Europa. (2019). *Resolution CM/Res(2020) on the Council of Europe youth sector strategy 2030*. Recuperado de <https://rm.coe.int/09000001680998935>
- Consejo de Europa, & Comisión Europea. (2018). *Insights into Youth Policy Governance*. Estrasburgo, Francia: Council of Europe Publishing.
- Consejo de Europa, & Comisión Europea. (2019). *Youth Policy Essentials*. Estrasburgo, Francia: Council of Europe Publishing.
- Consejo de la Juventud de España. (2019). *Observatorio de Emancipación. Balance general. Primer trimestre de 2019*. Recuperado de <http://www.cje.org/descargas/cje7577.pdf>
- Consejo de la Unión Europea. (1991). *Resolución del Consejo y de otros Ministros reunidos en el seno del Consejo de 26 de junio de 1991 sobre las medidas prioritarias en el ámbito de la juventud*. Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (1994). *Decisión del Consejo de 6 de diciembre de 1994 por la que se establece un programa de acción para la aplicación de una política de formación profesional de la Comunidad Europea*. Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (1996). *Conclusiones del Consejo de 20 de diciembre de 1996 sobre una política de educación permanente*. Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (1999). *Decisión del Consejo, de 26 de abril de 1999, por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de formación profesional Leonardo da Vinci*. Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (2002a). *Resolución del Consejo de 19 de diciembre de 2002 relativa al fomento de la cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales*. Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (2002b). *Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados Miembros reunidos en el seno del Consejo de 27 de junio de*

- 2002 relativa al marco de cooperación europea en el ámbito de la juventud*. Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (2002c). *Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente*. Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (2004). *Proyecto de Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre los Principios europeos comunes para la determinación y convalidación de la educación no formal e informal*. Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (2005). *Consejo Europeo de Bruselas 22 y 23 de marzo de 2005. Conclusiones de la Presidencia*. Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (2006). *Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, sobre el reconocimiento del valor de la educación no formal e informal en el ámbito de la juventud europea*. Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (2008). *Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados Miembros, reunidos en el seno del Consejo de 22 de mayo de 2008 sobre la participación de los jóvenes con menos oportunidades*. Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (2009a). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*. Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (2009b). *Resolución del Consejo de 27 de noviembre de 2009 relativa a un marco renovado para la cooperación europea en el ámbito de la juventud (2010-2018)*. Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (2010). *Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, relativa a la inclusión activa de los jóvenes: lucha contra el desempleo y la pobreza*. Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (2012). *Recomendación del Consejo de 20 de diciembre de 2012 sobre la validación del aprendizaje no formal*. Bruselas: Autor.

- Consejo de la Unión Europea. (2013). *Recomendación del Consejo de 22 de abril de 2013 sobre el establecimiento de la Garantía Juvenil*. Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (2014). *Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo de 20 de mayo de 2014, relativa a un Plan de Trabajo de la Unión Europea para la Juventud para 2014-2015*. Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (2015a). *Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, relativa a un Plan de Trabajo de la Unión Europea para la Juventud para 2016-2018*. Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (2015b). *Resolución del Consejo sobre el fomento de la participación política de los jóvenes en la vida democrática de Europa*. Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (2017). *Conclusiones del Consejo sobre el papel del trabajo con los jóvenes para apoyar el desarrollo en los jóvenes de habilidades para la vida que faciliten su transición con éxito a la edad adulta, la ciudadanía activa y la vida laboral*. Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (2018a). *Resolución del Consejo de la Unión Europea y los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el Consejo, sobre un marco para la cooperación europea en el ámbito de la juventud: la Estrategia de la Unión Europea para la Juventud 2019-2027*. Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (2018b). *Conclusiones del Consejo sobre el papel del trabajo en el ámbito de la juventud en el contexto de las cuestiones relacionadas con la migración y los refugiados*. Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (2018c). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Autor.
- Consejo de la Unión Europea. (2019). *Proyecto de Conclusiones del Consejo sobre los jóvenes y el futuro del trabajo – Adopción*. Bruselas: Autor.
- Consejo de las Comunidades Europeas. (1974). *Resolución del Consejo de 21 de enero de 1974 relativa a un programa de acción social*. Bruselas: Autor.

- Consejo de las Comunidades Europeas. (1976). *Resolución del Consejo y de los Ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo de 9 de febrero de 1976 sobre un programa de acción en materia de educación*. Bruselas: Autor.
- Consejo de las Comunidades Europeas. (1986a). *Resolución del Consejo de 22 de diciembre de 1986 sobre el programa de acción para el incremento del empleo*. Bruselas: Autor.
- Consejo de las Comunidades Europeas. (1986b). *Decisión del Consejo de 24 de julio de 1986 por el que se aprueba el programa de cooperación entre la universidad y la empresa en materia de formación en el campo de las tecnologías (COMETT)*. Bruselas: Autor.
- Consejo de las Comunidades Europeas. (1987a). *Decisión del Consejo de 15 de junio de 1987 por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS)*. Bruselas: Autor.
- Consejo de las Comunidades Europeas. (1987b). *Decisión del Consejo de 1 de diciembre de 1987 sobre un programa de acción para la formación y preparación de los jóvenes para la vida adulta y profesional (Petra)*. Bruselas: Autor.
- Consejo de las Comunidades Europeas (1988a). *Decisión del Consejo de 16 de junio de 1988 por la que se establece un programa de acción “La juventud con Europa”, para el fomento de intercambios de jóvenes en la Comunidad*. Bruselas: Autor.
- Consejo de las Comunidades Europeas. (1988b). *Decisión del Consejo de 18 de abril de 1988 por la que se adopta un segundo programa de acción de la Comunidad a favor de los minusválidos (HELIOS)*. Bruselas: Autor.
- Consejo Europeo. (1989). *Carta Europea de los Derechos Sociales de los Trabajadores*. Bruselas: Autor.
- Consejo Europeo. (1997). *El nacimiento de la estrategia europea de empleo: el proceso de Luxemburgo (noviembre de 1997)*. Bruselas: Autor.
- Consejo Europeo. (2000). *Consejo Europeo de Lisboa. 23 y 24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado de [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)
- Consejo Europeo. (2001a). *Agenda Social Europea aprobada por el Consejo Europeo de Niza de 7, 8 y 9 de diciembre de 2000*. Bruselas: Autor.

- Consejo Europeo. (2001b). *Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Laeken. 14 y 15 de diciembre de 2001*. Recuperado de [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/PRES\\_01\\_902](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/PRES_01_902)
- Consejo Europeo. (2016). *Declaración y hoja de ruta de Bratislava*. Recuperado de <https://www.consilium.europa.eu/media/21234/160916-bratislava-declaration-and-roadmap-es.pdf>
- Consejo Europeo. (2019a). *Una Nueva Agenda Estratégica 2019-2024*. Recuperado de <https://www.consilium.europa.eu/media/39964/a-new-strategic-agenda-2019-2024-es.pdf>
- Consejo Europeo. (2019b). *Declaración de Sibiu*. Recuperado de <https://www.consilium.europa.eu/es/press/press-releases/2019/05/09/the-sibiu-declaration/>
- Cook, L. (1999). The 1944 Education Act and outdoor education: from policy to practice. *History of Education*, 28(2), 157-172. <https://doi.org/10.1080/004676099284717>
- Coombs, P. H. (1968). *The world educational crisis. A systems analysis*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Ediciones Península.
- Coombs, P. H. (1973). Should one develop nonformal education? *Prospects*, 3(3), 287-306. <https://doi.org/10.1007/BF02198523>
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974a). *Attacking rural poverty: how non-formal education can help*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974b). *Building New Educational Strategies to Serve Rural Children and Youth*. Nueva York, NY: International Council for Educational Development.
- Coombs, P. H., Prosser, R. C., & Ahmed, M. (1973). *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*. Nueva York, NY: International Council for Educational Development.
- Córdoba-Doña, J. A., San Sebastián, M., Escolar-Pujolar, A., Martínez-Faure, J. E., & Gustafsson, P. E. (2014). Economic crisis and suicidal behaviour: the role of

- unemployment, sex and age in Andalusia, Southern Spain. *International Journal for Equity in Health*, 13(55), 1-10. <https://doi.org/10.1186/1475-9276-13-55>
- Cousins, M. (2005). *European Welfare States. Comparative Perspectives*. Londres, UK: Sage Publications.
- Crant, J. M. (1995). The proactive personality scale and objective job performance among real estate agents. *Journal of Applied Psychology*, 80(4), 532-537. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.80.4.532>
- Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26(3), 435-462. <https://doi.org/10.1177/014920630002600304>
- Cranton, P., & King, K. P. (2003). Transformative Learning as a Professional Development Goal. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 31-38. <https://doi.org/10.1002/ace.97>
- Cremin, L. A. (1978). Family-Community Linkages in American Education: Some Comments on the Recent Historiography. *Teachers College Record*, 79(4), 683-704.
- Crisholm, C. U., Harris, M. S. G., Northwood, D. O., & Johrendt, J. L. (2009). The Characterisation of Work-Based Learning by Consideration of the Theories of Experiential Learning. *European Journal of Education*, 44(3), 319-337. <https://www.jstor.org/stable/27743176>
- Crossman, J. E., & Clarke, M. (2010). International experience and graduate employability: stakeholder perceptions on the connection. *Higher Education*, 59(5), 599-613. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9268-z>
- Cudeck, R., & Browne, M. W. (1983). Cross-Validation of Covariance Structures. *Multivariate Behavioral Research*, 18(2), 147-167. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr1802\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr1802_2)
- Dave, R. H. (1976). *Foundations of Lifelong Learning*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Davies, L. (2004). *Education and Conflict. Complexity and Chaos*. Nueva York, NY: Routledge.
- De Graaf, D., Slagter, C., Larsen, K., & Ditta, E. (2013). The Long-term Personal and Professional Impacts of Participating in Study Abroad Programs. *Frontiers: The*



*Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 23(1), 42-59.  
<https://doi.org/10.36366/frontiers.v23i1.328>

De Graaf, N. D., & Flap, H. D. (1988). "With a Little Help from My Friends": Social Resources as an Explanation of Occupational Status and Income in West Germany, The Netherlands, and the United States. *Social Forces*, 67(2), 452-472.  
<https://www.jstor.org/stable/2579190>

De Graaf, W., & Van Zenderen, K. (2011). School–work transition: the interplay between institutional and individual processes. *Journal of Education and Work*, 26(2), 121-142.  
<https://doi.org/10.1080/13639080.2011.638622>

De Grip, A., Van Loo, J., & Sanders, J. (2004). The industry employability index: taking account of supply and demand characteristics. *International Labour Review*, 143(3), 211-233. <https://doi.org/10.1111/j.1564-913X.2004.tb00269.x>

De Janasz, S. C., & Forret, M. L. (2008). Learning The Art of Networking: A Critical Skill for Enhancing Social Capital and Career Success. *Journal of Management Education*, 32(5), 629-650. <https://doi.org/10.1177/1052562907307637>

De la Rica, S., & Rebollo-Sanz, Y. F. (2017). Gender Differentials in Unemployment Ins and Outs during the Great Recession in Spain. *De Economist*, 165, 66-99.  
<https://doi.org/10.1007/s10645-016-9288-x>

De Stefano, V. (2016). *The rise of the «just-in-time workforce»: On-demand work, crowdwork and labour protection in the «gig-economy»*. Ginebra, Suiza: Organización Internacional del Trabajo.

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & Maasen, H. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Education Research Review*, 10, 13-28.  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>

DeDee, L. S., & Stewart, S. (2003). The Effect of Student Participation in International Study. *Journal of Professional Nursing*, 19(4), 237-242. [https://doi.org/10.1016/S8755-7223\(03\)00086-3](https://doi.org/10.1016/S8755-7223(03)00086-3)

Defillippi, R. J., & Arthur, M. B. (1994). The boundaryless career: a competency-based perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 15(4), 307-324.  
<https://doi.org/10.1002/job.4030150403>



- Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality? Some critical reflections on the European Union's lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42(1), 49-62. <https://doi.org/10.1080/03050060500515744>
- Delamare, F., & Winterton, J. (2005). What is Competence? *Human Resource Development International*, 8(1), 27-46. <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>
- Delgado, P. (2005). Las primeras experiencias de educación popular y regeneración social en jóvenes. *XXI. Revista de Educación*, 7, 73-80.
- Delgado, P. (2007). Una mirada histórica a la educación popular en España: educación y prevención. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 197-205.
- Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón, M., Savané, M. A., Singh, K., Savenhagen, R., Won, M., & Nanzhao, Z. (1996). *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Deming, D. J. (2017). The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market. *The Quarterly Journal of Economics*, 132(4), 1593-1640. <https://doi.org/10.1093/qje/qjx022>
- Deming, D., & Khan, L. B. (2018). Skill Requirements across Firms and Labor Markets: Evidence from Job Postings for Professionals. *Journal of Labor Economics*, 36(1), 337-369. <https://doi.org/10.1086/694106>
- Denstad, F. Y. (2009). *Youth policy manual. How to develop a national youth strategy*. Estrasburgo, Francia: Council of Europe Publishing.
- Denstad, F. Y. (2011). Youth policy in Europe. En L. Chisholm, S. Kovacheva, & M. Merico (Eds.), *European Youth Studies. Integrating research, policy, and practice* (pp. 119-134). Innsbruck, Australia: M.A. EYS Consortium.
- Dess, G. G., & Shaw, J. D. (2001). Voluntary turnover, social capital and organizational performance. *Academy of Management Review*, 26(3), 446-456. <https://doi.org/10.5465/amr.2001.4845830>
- Dewey, J. (1929). *Experience and nature*. Londres, UK: George Allen & Unwin.

- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata. (Original publicado en 1916)
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva. (Original publicado en 1939)
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos*. Barcelona: Editorial Paidós. (Original publicado en 1933)
- Di Pietro, G. (2015). Do Study Abroad Programs Enhance the Employability of Graduates? *Education Finance and Policy*, 10(2), 223-243. [https://doi.org/10.1162/edfp\\_a\\_00159](https://doi.org/10.1162/edfp_a_00159)
- Diani, M. (1992). The concept of social movement. *The Sociological Review*, 40(1), 1-25. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1992.tb02943.x>
- Dietrich, H. (2012). *Youth Unemployment in Europe. Theoretical Considerations and Empirical Findings*. Recuperado de <https://library.fes.de/pdf-files/id/ipa/09227.pdf>
- Dietrich, H., & Möller, J. (2016). Youth unemployment in Europe – business cycle and institutional effects. *International Economics and Economic Policy*, 13(1), 5-25. <https://doi.org/10.1007/s10368-015-0331-1>
- Diez-Oliván, A., Del Ser, J., Galar, D., & Sierra, B. (2019). Data Fusion and Machine Learning for Industrial Prognosis: Trends and Perspectives towards Industry 4.0. *Information Fusion*, 50, 92-111. <https://doi.org/10.1016/j.inffus.2018.10.005>
- Direnzo, M. S., Greenhaus, J. H., & Weer, C. H. (2015). Relationship between protean career orientation and work–life balance: A resource perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 36(4), 538-560. <https://doi.org/10.1002/job.1996>
- Docquier, F., & Rapoport, H. (2012). Globalization, Brain Drain, and Development. *Journal of Economic Literature*, 50(3), 681-730. <http://dx.doi.org/10.1257/jel.50.3.681>
- Dolga, L., Filipescu, H., Popescu-Mitroi, M. M., & Mazilescu, C. A. (2015). Erasmus Mobility Impact on Professional Training and Personal Development of Students Beneficiaries. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 191, 1006-2013. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.235>
- Dollinger, M. J. (2008). *Entrepreneurship. Strategies and Resources* (4<sup>th</sup> Ed.). Lombard, IL: Marsh Publications.

- Douglas, E. J., & Shepherd, D. A. (2000). Entrepreneurship as a utility-maximizing response. *Journal of Business Venturing*, 15(3), 231-252. [https://doi.org/10.1016/S0883-9026\(98\)00008-1](https://doi.org/10.1016/S0883-9026(98)00008-1)
- Douglas, E. J., & Shepherd, D. A. (2002). Self-employment as a Career Choice: Attitudes, Entrepreneurial Intentions, and Utility Maximization. *Entrepreneurial Theory and Practice*, 26(3), 81-90. <https://doi.org/10.1177/104225870202600305>
- Doyle, W. (2000). *Authenticity* [Paper presentation]. American Educational Research Association (AERA). New Orleans, FL, Estados Unidos.
- Drucker, P. F. (1993). *Post-capitalist Society*. London, UK: Routledge.
- Du Bois-Reymond, M. (2004). Youth – learning – Europe. Ménage à trois? *Young*, 12(3), 187-204. <https://doi.org/10.1177/1103308804044504>
- Du Bois-Reymond, M., Cuconato, M., Lenzi, G., López, A., Stauber, B., & Walther, A. (2002). Recommendations: Integrated Transition Policies. En A. Walther, B. Stauber, A. Biggart, M. Du Bois-Reymond, A. Furlong, A. López, S. Morch, & J. Machado (Eds.), *Misleading Trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe?* (pp. 153-178). Wiesbaden, Alemania: Springer.
- Durkheim, E. (2003). *Educación y Sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Eby, L. T., Butts, M., & Lockwood, A. (2003). Predictors of success in the era of the boundaryless career. *Journal of Organizational Behavior*, 24(6), 689-708. <http://dx.doi.org/10.1002/job.214>
- Eccles, J. S., Barber, B. L., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Social Issues*, 59(4), 865-889. <https://doi.org/10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x>
- Edwards, R., & Miller, K. (2007). Putting the context into learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 15(3), 263-274. <http://dx.doi.org/10.1080/14681360701601887>
- Eeckelaert, L., Dhondt, S., Oeji, P., Pot, F., Nicolescu, G. I., & Webster, J. (2012). *Review of workplace innovation and its relation with occupational safety and health*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Unión Europea - European Agency for Safety and Health at Work.

- Eichhorst, W. (2015). Does vocational training help young people find a (good) job? *IZA World of Labor*, 112, 1-10. <http://dx.doi.org/10.15185/izawol.112>
- Eichhorst, W., & Neder, F. (2014). Youth Unemployment in Mediterranean Countries. *IZA Policy Paper*, 80, 1-14.
- Eichhorst, W., & Rinne, U. (2018). Promoting Youth Employment in Europe: Evidence-Based Policy Lessons. En M. A. Malo, & A. Moreno (Eds.), *European Youth Labour Markets. Problems and Policies* (pp. 189-204). Nueva York, NY: Springer.
- Eichhorst, W., Hinte, H., & Rinne, U. (2013). Youth Unemployment in Europe: What to Do about It? *IZA Policy Paper*, 65, 1-21. <http://hdl.handle.net/10419/91749>
- Ekhaugen, T. (2009). Extracting the causal component from the intergenerational correlation in unemployment. *Journal of Population Economics*, 22, 97-113. <https://doi.org/10.1007/s00148-007-0170-7>
- Eraut, M. (2000). Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70(1), 113-136. <https://doi.org/10.1348/000709900158001>
- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in Continuing Education*, 26(2), 247-273. <https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Eraut, M., Alderton, J., Cole, G., & Senker, P. (2000). Development of knowledge and skills at work. En F. Coffield (Ed.), *Differing Visions of a Learning Society. Volume I* (pp. 231-262). Bristol, UK: The Policy Press.
- Eriksson, S., & Rooth, D. O. (2014). Do Employers Use Unemployment as a Sorting Criterion When Hiring? Evidence from a Field Experiment. *American Economic Review*, 104(3), 1014-1039. <http://dx.doi.org/10.1257/aer.104.3.1014>
- Escudero, V., Kühn, S., López, E., & Tobin, S. (2018). Youth Labour Market Prospects and Recent Policy Developments. En M. A. Malo, & A. Moreno (Eds.), *European Youth Labour Markets. Problems and Policies* (pp. 7-26). Nueva York, NY: Springer.
- Escuela Europea de Competencias. (2011). *Cuestionario de evaluación de competencias no-técnicas*. Recuperado de <https://docplayer.es/13768782-Cuestionario-de-evaluacion-de-competencias-no-tecnicas.html>

- Esmonde, I. (2017). Power and Sociocultural Theories of Learning. In I. Esmonde, & A. N. Boker (Eds.), *Power and Privilege in the Learning Sciences. Critical and Sociocultural Theories of Learning* (pp. 6-27). London, UK: Routledge.
- Esping-Andersen, G. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Erikson, R. (2016). Is it enough to be bright? Parental background, cognitive ability and educational attainment. *European Societies*, 18(2), 117-135.  
<https://doi.org/10.1080/14616696.2016.1141306>
- Eurofound. (2012). *NEETs. Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Unión Europea.
- Eurofound. (2016). *Análisis de la diversidad de la población «NiNi»*. Recuperado de [https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef\\_publication/field\\_ef\\_document/ef1602es1.pdf](https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_publication/field_ef_document/ef1602es1.pdf)
- European Group for Integrated Social Research. (EGRIS). (2002). Leading or Misleading Trajectories? Concepts and Perspectives. En A. Walther, B. Stauber, A. Biggart, M. Du Bois-Reymond, A. Furlong, A. López, S. Morch, & J. Machado (Eds.), *Misleading Trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe?* (pp. 117-152). Wiesbaden, Alemania: Springer.
- Eurostat. (2016). *Classificación de learning activities (CLA). Manual*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Eurostat. (2020a). *Full-time and part-time employment by sex and economic activity (from 2008 onwards, NACE Rev. 2)*. Recuperado de [https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-datasets/-/LFSQ\\_EPGAN2](https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-datasets/-/LFSQ_EPGAN2)
- Eurostat. (2020b). *Unemployment rates by sex, age and educational attainment level (%)*. Recuperado de [https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsq\\_urgaed&lang=en](https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsq_urgaed&lang=en)
- Eurostat. (2020c). *Temporary employees as percentage of the total number of employees*. Recuperado de <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/tesem110>

- Eurostat. (2020d). *Glosary: Temporary employment*. Recuperado de [https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Glossary:Temporary\\_employment](https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Glossary:Temporary_employment)
- Eurostat. (2020e). *Temporary employees by sex, age and educational attainment level*. Recuperado de [https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/product?code=lfsq\\_etgaed](https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/product?code=lfsq_etgaed)
- Eurostat. (2020f). *Early leavers from education and training by sex and labour status*. Recuperado de [https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat\\_lfse\\_14&lang=en](https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_14&lang=en)
- Eurostat. (2020g). *Young people neither in employment nor in education and training by sex, age and labour status (NEET rates)*. Recuperado de [https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat\\_lfse\\_20&lang=en](https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_20&lang=en)
- Eurostat. (2020h). *Tertiary educational attainment by sex*. Recuperado de [https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/sdg\\_04\\_20](https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/sdg_04_20)
- Eurostat. (2020i). *Employment rates of recent graduates by sex*. Recuperado de [https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/sdg\\_04\\_50](https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/sdg_04_50)
- Eurostat. (2020j). *Employment rates by sex, age and educational attainment level*. Recuperado de [https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsq\\_ergaed&lang=en](https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsq_ergaed&lang=en)
- Eurostat. (2020k). *Part-time employment as a percentage of the total employment, by sex and age (%)*. Recuperado de [https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsq\\_eppga&lang=en](https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsq_eppga&lang=en)
- Eurostat. (2020l). *Temporary employees as a percentage of the total number of employees, by sex and age (%)*. Recuperado de [https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsq\\_etpga&lang=en](https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=lfsq_etpga&lang=en)
- Eurostudent. (2018). *Combining studies and paid jobs. Thematic review*. Vilnius, Lituania: UAB Araneum.
- Evangelista, R., Guerrieri, P., & Meliciani, V. (2014). The economic impact of digital technologies in Europe. *Economics of Innovation and New Technology*, 23(8), 802-824. <https://doi.org/10.1080/10438599.2014.918438>



- Evans, D. R. (1981). *The planning of nonformal education*. París, Francia: UNESCO, International Institute for Educational Planning.
- Evans, K. (2009). *Learning, Work and Social Responsibility. Challenges for Lifelong Learning in a Global Age*. Nueva York, NY: Springer.
- Faggio, G., & Silva, O. (2014). Self-employment and entrepreneurship in urban and rural labour markets. *Journal of Urban Economics*, 84, 67-85. <https://doi.org/10.1016/j.jue.2014.09.00>
- Fauconett, P. (2003). La obra pedagógica de Durkheim. En E. Durkheim, *Educación y Sociología* (pp. 13-49). Barcelona: Ediciones Península.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. C. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. París, Francia: UNESCO.
- Favero, L., & Fucci, A. (2017). The Erasmus effect on earnings: a panel analysis from Siena. *Quaderni del Dipartimento di Economia Politica e Statistica*, 762, 1-44.
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The Role of School-Based Extracurricular Activities in Adolescent Development: A Comprehensive Review and Future Directions. *Review of Educational Research*, 75(2), 159-210. <https://doi.org/10.3102/00346543075002159>
- Fernández-Salinero, C. (2006). Las competencias en el marco de la convergencia europea: Un nuevo concepto para el diseño de programas educativos. *Encounters on Education*, 7, 131-153. <https://doi.org/10.24908/eoe-ese-rse.v7i0.603>
- Fernández-Salinero, C., & García-Álvarez, J. (2020). La inserción laboral de graduados y graduadas a través de los contactos personales. Una propuesta desde la gestión del conocimiento. *Teoría de la Educación*, 32(1), 163-189. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20196>
- Ferraces, M. J., Godás, A., & García-Álvarez, J. (2019). *Cómo realizar un estudio científico en Ciencias Sociales, de la Educación y de la Salud*. Madrid: Dykinson.
- Fialho, P., Quintini, G., & Vandeweyer, M. (2019). *Returns to different forms of job related training: Factoring in informal learning*. París, Francia: OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/1815199X>



- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Fordham, P. (1979). The Interaction of Formal and Non-Formal Education. *Studies in Adult Education*, 11(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/02660830.1979.11730384>
- Foro Europeo de la Juventud. (2003). *Policy Paper on Youth organisations as non-formal educators. Recognising our role*. Recuperado de [https://www.youthforum.org/sites/default/files/publication-pdfs/0618\\_03FINAL.pdf](https://www.youthforum.org/sites/default/files/publication-pdfs/0618_03FINAL.pdf)
- Foro Europeo de la Juventud. (2018). *Youth Progress Index 2017. Measuring young people's social progress globally*. Recuperado de <https://www.youthforum.org/sites/default/files/pagepdfs/Youth%20Progress%20Index%20FULL%20REPORT.pdf>
- Forret, M. L. (2018). Networking as a Job-Search Behavior and Career Management Strategy. En U. C. Klehe, & E. Van Hooft (Eds.), *The Oxford Handbook of Job Loss and Job Search* (pp. 275-292). Oxford, UK: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199764921.013.022>
- Forret, M. L., & Dougherty, T. W. (2001). Correlates of networking behavior for managerial and professional employees. *Group & Organization Management*, 26(3), 283-311. <https://doi.org/10.1177/1059601101263004>
- Forrier, A., & Sels, L. (2003). The concept employability: a complex mosaic. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 3(2), 102-124. <https://doi.org/10.1504/IJHRDM.2003.002414>
- Forrier, A., Sels, L., & Stynen, D. (2009). Career mobility at the intersection between agent and structure: A conceptual model. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(4), 739-759. <https://doi.org/10.1348/096317909X470933>
- Forrier, A., Verbruggen, M., & De Cuyper, N. (2015). Integrating different notions of employability in a dynamic chain: The relationship between job transitions, movement capital and perceived employability. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 56-64. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2015.04.007>
- Foucault, M. (1978). *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Freeman, R. B. (1976). *The Overeducated American*. Nueva York, NY: Academic Press.
- Frei, C., & Sousa-Poza, A. (2012). Overqualification: permanent or transitory? *Applied Economics*, 44(14), 1837-1847. <https://doi.org/10.1080/00036846.2011.554380>
- Freidson, E. (1986). Knowledge and the Practice of Sociology. *Sociological Forum*, 1(4), 684-700. <https://doi.org/10.1007/BF01107342>
- Freire, M. J., Teijeiro, M. M., & Pais, C. (2013). La adecuación entre las competencias adquiridas por los graduados y las requeridas por los empresarios. *Revista de Educación*, 362, 13-41. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-151>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting & Social Change*, 114, 254-280. <http://dx.doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>
- Fry, R., & Kolb, D. (1979). Experiential Learning Theory and Learning Experiences in Liberal Arts Education. *New Directions for Experiential Learning*, 6, 79-92.
- Fugate, M., & Kinicki, A. J. (2008). A dispositional approach to employability: Development of a measure and test of implications for employee reactions to organizational change. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(3), 503-527. <http://dx.doi.org/10.1348/096317907X241579>
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Ashforth, B. E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 14-38. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.005>
- Furaker, B. (2009). Unemployment and Social Protection. En M. Giugni (Ed.), *The Politics of Unemployment in Europe. Policy Responses and Collective Action* (pp. 17-51). Farnham, UK: Ashgate Publishing.
- Furlong, A. (2009). Revisiting transitional metaphors: reproducing inequalities under the conditions of late modernity. *Journal of Education and Work*, 22(5), 343-353. <https://doi.org/10.1080/13639080903453979>

- Furlong, A., Cartmel, F., Biggart, A., Sweeting, H., & West, P. (2003). *Youth Transitions: Patterns of Vulnerability and Processes of Social Inclusion*. Recuperado de <http://docs.scie-socialcareonline.org.uk/fulltext/socrfind8.pdf>
- Gadotti, M. (2008). *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Gairín, J. (1988). La organización de instituciones de educación no formal. *Educación*, 13, 43-67.
- Gallacher, J., & Feutrie, M. (2003). Recognising and Accrediting Informal and Non-formal Learning in Higher Education: an analysis of the issues emerging from a study of France and Scotland. *European Journal of Education*, 38(1), 71-83. <https://www.jstor.org/stable/1503483>
- Garavan, T. N. (1999). Employability, the emerging new deal? *Journal of European Industrial Training*, 23(1), 1-5. <https://doi.org/10.1108/jeit.1999.00323aaa.001>
- García, J. A. (2014). De la educación para la ciudadanía a la elaboración de competencias para el ciudadano. En A. Monclús, & C. Sabán (Coords.), *Ciudad y educación: antecedentes y nuevas perspectivas* (pp. 79-98). Madrid: Síntesis.
- García, J., & García, A. (2001). La teoría de la educación en la encrucijada. *Teoría de la Educación*, 13, 15-43.
- García, L., Ruiz, M., & García, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea y UNED.
- García-Aracil, A., & Van der Velden, R. (2008). Competencies for Young higher education graduates: labor market mismatches and their payoffs. *Higher Education*, 55, 219-239. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9050-4>
- García-Fuentes, C. D., Rodríguez, S., & Rodríguez, S. (2006). Características competenciales del psicopedagogo: una aproximación desde la Comunidad Autónoma de Galicia. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 7(1), 99-116.
- García-Tabuenca, A., Crespo-Espert, J. L., & Cuadrado-Roura, J. R. (2011). Entrepreneurship, creative industries and regional dynamics in Spain. *The Annals of Regional Science*, 47, 659-687. <https://doi.org/10.1007/s00168-010-0376-6>
- Garrison, D. R. (1997). Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33. <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>

- Gauvain, M. (2005). Sociocultural Contexts of Learning. En A. E. Maynard, & M. I. Martini (Eds.), *Learning in Cultural Context. Family, Peers, and School* (pp. 11-40). Nueva York, NY: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Gebel, M., & Giesecke, J. (2011). Labor Market Flexibility and Inequality: The Changing Skill-Based Temporary Employment and Unemployment Risks in Europe. *Social Forces*, 90(1), 17-39. <https://doi.org/10.1093/sf/90.1.17>
- Gentile, A. (2014). Inestabilidad laboral y estrategias de emancipación. Una tipología de jóvenes-adultos mileuristas. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 34, 125-154. [https://doi.org/10.26754/ojs\\_ais/ais.201434914](https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.201434914)
- Gentile, A., & Mayer, C. (2009). Transición a la vida adulta y políticas de juventud en España. En L. Moreno (Coord.), *Reformas de las políticas de bienestar en España* (pp. 309-336). Madrid: Siglo XXI.
- Gerhards, J., & Hans, S. (2013). Transnational Human Capital, Education, and Social Inequality. Analyses of International Student Exchange. *Zeitschrift für Soziologie*, 42(2), 99-117. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2013-0203>
- Gervasi, L. O., & McGuinness, S. (2018). Overeducation Among European University Graduates: A Constraint or a Choice? En M. A. Malo, & A. Moreno (Eds.), *European Youth Labour Markets. Problems and Policies* (pp. 157-174). Nueva York, NY: Springer.
- Ghoshal, S., Moran, P., & Bartlett, C. A. (1997). *Employment security, employability and sustainable competitive advantage*. Fontainebleau, Francia: INSEAD.
- Gibb, A. (1999). Can We Build 'Effective' Entrepreneurship through Management Development? *Journal of General Management*, 24(4), 1-21. <https://doi.org/10.1177/030630709902400401>
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Madrid: Ediciones Península.
- Gide, C. (1913). *Las instituciones de progreso social*. París, Francia: Ch. Bouret.

- Giesecke, J., & Groß, M. (2004). External labour market flexibility and social inequality. *European Societies*, 6(3), 347-382. <https://doi.org/10.1080/1461669042000231456>
- Glaeser, E. L., Laibson, D., & Sacerdote, B. (2000). The economic approach to social capital. *NBER Working Paper Series*, 7728, 1-40.
- Goh, A. Y. S. (2019). Rethinking reflective practice in professional lifelong learning using learning metaphors. *Studies in Continuing Education*, 41(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1474867>
- González, A. M., & Vergés, N. (2013). International mobility of women in science and technology careers: shaping plans for personal and professional purposes. *Gender, Place & Culture*, 20(5), 613-629. <https://doi.org/10.1080/0966369X.2012.701198>
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Goos, M., Manning, A., & Salomons, A. (2014). Explaining Job Polarization: Routine-Biased Technological Change and Offshoring. *The American Economic Review*, 104(8), 2509-2526. <https://www.jstor.org/stable/42920897>
- Gough, I. (2008). European Welfare States: Explanations and Lessons for Developing Countries. En A. A. Dani, & H. Haan (Eds.), *Inclusive states: social policy and structural inequalities* (pp. 3-38). Washington, DC: World Bank Publications.
- Graetz, G., & Michaels, G. (2018). Robots at work. *The Review of Economics and Statistics*, 100(5), 753-768. [https://doi.org/10.1162/rest\\_a\\_00754](https://doi.org/10.1162/rest_a_00754)
- Granovetter, M. S. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380. <https://doi.org/10.1086/225469>
- Griffin, C. (2009). Policy and lifelong learning. En P. Jarvis (Ed.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 261-270). London, UK: Routledge.
- Grosso, C. A. (2013). La economía social desde tres perspectivas: tercer sector, organizaciones gubernamentales y entidades sin ánimo de lucro. *Revista Tendencias & Retos*, 18(1), 143-158.
- Guereña, J. L., & Tiana, A. (2016). *Formas y espacios de la educación popular en la Europa mediterránea*. Madrid: UNED/Casa Velázquez.

- Guillera, S., & Chisvert, M. J. (Coords.). (2018). *Acreditación de competencias profesionales. Guía para empresas de inserción*. Madrid: Asociación Española de Recuperadores de Economía Social y Federación de Asociaciones Empresariales de Empresas de Inserción.
- Habachi, R. (1970). *De una civilización que explota. Educación integrada*. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000056740\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000056740_spa)
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action. Volume 1. Reason and the rationalization of society* (T. McCarthy, Trad.). Boston, MA: Beacon Press (Original publicado en 1981)
- Hadis, B. F. (2005). Why Are They Better Students when They Come Back? Determinants of Academic Focusing Gains in the Study Abroad Experience. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 11(1), 57-70. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v11i1.151>
- Hadjivassiliou, K., Kirchner, L., & Speckesser, S. (2015). Key Indicators and Drivers of Youth Unemployment. *STYLE Working Papers, WP3.1*, 1-141.
- Hadjivassiliou, K. P., Tassinari, A., Eichhorst, W., & Wozny, F. (2019). How does the performance of school-to-work transition regimes vary in the European Union? En J. O'Reilly, J. Leschke, R. Ortlieb, M. Seeleib-Kaiser, & P. Villa (Eds.), *Youth Labor in Transition. Inequalities, Mobility and Policies in Europe* (pp. 71-103). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hager, P. (2001). Lifelong Learning and the Contribution of Informal Learning. En D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton, & Y. Sawano (Eds.), *International Handbook of Lifelong Learning* (1st ed., pp. 79-92). Nueva York, NY: Springer.
- Hager, P. (2012). Informal Learning: A Vital Component of Lifelong Learning. En D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton, & Y. Sawano (Eds.), *International Handbook of Lifelong Learning* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 773-786). Nueva York, NY: Springer.
- Hager, P. (2017). The Integrated View on Competence. En M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education* (pp. 203-228). Nueva York, NY: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4>



- Hakhmigari, M. K., Michaeli, Y., Dickson, D. J., Scharf, M., & Shulman, S. (2019). Personality maturation among emerging adults and future career success. *Career Development International*, 24(2), 146-162. <https://doi.org/10.1108/CDI-03-2018-0067>
- Hall, D. T. (1976). *Careers in organizations*. Glenview, IL: Scott Foresman & Co.
- Hall, D. T. (2004). The protean career: A quarter-century journey. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2003.10.006>
- Hamadache, A. (1991). Non-formal education. A definition of the concept and some examples. *Prospects*, 21(1), 111-124. <https://doi.org/10.1007/BF02333644>
- Hamadache, A. (1993). *Linking formal and non-formal education. Implications for teacher training*. París, Francia: UNESCO.
- Hanappi, H. (2015). Unemployment in Mediterranean EU Countries: Fighting Youth Unemployment. En S. Katskides, & P. I. Koktsidis (Eds.), *Societies in Transition. Economic, Political and Security Transformations in Contemporary Europe* (pp. 39-56). Nueva York, NY: Springer.
- Hanks, W. F. (1991). Foreward. En J. Lave, & E. Wenger, *Situated learning. Legitimate peripheral participation* (pp. 13-24). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hardgrove, A., Rootham, E., & McDowell, L. (2015). Possible selves in a precarious labour market: Youth, imagined futures, and transitions to work in the UK. *Geoforum*, 60, 163-171. <http://dx.doi.org/10.1016/j.geoforum.2015.01.014>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society. Education in the age of the insecurity*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Harrison, J. F. C. (2007). *Learning and living 1790-1960*. Londres, UK: Routledge.
- Harvey, L. (2001). Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education*, 7(2), 97-109. <https://doi.org/10.1080/13538320120059990>
- Heath, S. B. (2001). Three's Not a Crowd: Plans, Roles, and Focus in the Arts. *Educational Researcher*, 30(7), 10-17. <https://doi.org/10.3102/0013189X030007010>
- Heidenreich, M. (2015). The end of the honeymoon: The increasing differentiation of (long-term) unemployment risks in Europe. *Journal of European Social Policy*, 25(4), 393-413. doi: 10.1177/0958928715594544



- Helve, H., Leccardi, C., & Kovacheva, S. (2011). Youth research in Europe. En L. Chisholm, S. Kovacheva, & M. Merico (Eds.), *European Youth Studies. Integrating research, policy, and practice* (pp. 61-72). Innsbruck, Australia: M.A. EYS Consortium.
- Hemerijck, A. (2011). The social investment imperative beyond the financial crisis. En L-Andor, A. Arnaudova, P. Berès, V. Birkavs, C. Dheéret, G. Götz, A. Hemerijck, A. Hubert, A. Larsson, H. Martens, C. McCartney, S. McLoughlin, E. Molino, A. S. Parent, Y. Pascouau, C. Saraceno, W. Wong, & F. Zuleeg (Eds.), *Challenge Europe. Growth, well-being, and social policy in Europe: trade-off or synergy?* (pp. 11-19). Bruselas, Bélgica: European Policy Centre.
- Hernández-Diez, E. (2020). A General Approach to Spanish Law on Youth Policies. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, 8, 1-32. <https://doi.org/10.22400/cij.8.e048>
- Hernanz, V., & Jimeno, J. F. (2017). Youth Unemployment in Europe: Recent Developments and Old Problems. *CESifo Forum*, 18, 3-10.
- Herrera, D. (2017). Empleabilidad versus Sobrecualificación. Desajuste entre formación y empleo en las trayectorias laborales de los jóvenes titulados en España. *Sociología del Trabajo*, 89, 29-52.
- Herrera, M. M. (2006). Introducción. Monográfico “Jóvenes y educación no formal”. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, 7-10.
- Hertel, F. R. (2017). *Social Mobility in the 20th Century Class Mobility and Occupational Change in the United States and Germany*. Nueva York, NY: Springer.
- Hesketh, B. (2001). Adapting Vocational Psychology to Cope with Change. *Journal of Vocational Behavior*, 59(2), 203-212. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1826>
- Heyes, J., Tomlinson, M., & Whitworth, A. (2017). Underemployment and well-being in the UK before and after the Great Recession. *Work, Employment and Society*, 31(1), 71-89. <https://doi.org/10.1177/0950017016666199>
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a framework for policy analysis*. Brighton, UK: The Institute for Employment Studies.

- Hirsch-Kreinsen, H. (2016). Digitization of industrial work: development paths and prospects. *Journal for Labour Market Research*, 49, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s12651-016-0200-6>
- Hirst, A. (2001). *Links between Volunteering and Employability. Research Report*. Cambridge, UK: Department for Education and Skills.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations. Intercultural cooperation and Its Importance for Survival*. Nueva York, NY: McGraw-Hill.
- Holdsworth, C. (2010). Why Volunteer? Understanding Motivations for Student Volunteering. *British Journal of Educational Studies*, 58(4), 421-437. <https://doi.org/10.1080/00071005.2010.527666>
- Holloway, S. L., & Pimlott-Wilson, H. (2014). Enriching Children, Institutionalizing Childhood? Geographies of Play, Extracurricular Activities, and Parenting in England. *Annals of the Association of American Geographers*, 104(3), 613-627. <https://doi.org/10.1080/00045608.2013.846167>
- Holmes, L. (2013). Competing perspectives on graduate employability: possession, position or process? *Studies in Higher Education*, 38(4), 538-554. <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2011.587140>
- Holsti, K. J. (2004). *The state, war, and the state of war*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Holt, J. (1987). *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hoppers, W. (2006). *Non-formal education and basic education reform: a conceptual review*. París, Francia: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación; UNESCO.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hull, G., & Schultz, K. (2001). Literacy and Learning Out of School: A Review of Theory and Research. *Review of Educational Research*, 71(4), 575-611. <https://doi.org/10.3102/00346543071004575>

- Huq, A., & Gilbert, D. H. (2013). Enhancing graduate employability through work-based learning in social entrepreneurship. A case study. *Education + Training*, 55(6), 550-572. <https://doi.org/10.1108/ET-04-2012-0047>
- Husen, T. (1978). *La sociedad educativa*. Madrid: Ediciones Anaya.
- Hutmacher, W. (1997). Key Competencies in Europe. *European Journal of Education*, 32(1), 45-58. <https://www.jstor.org/stable/1503462>
- Hytti, U., & O'Gorman, C. (2004). What is "enterprise education"? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education + Training*, 46(1), 11-23. <https://doi.org/10.1108/00400910410518188>
- IARD. (2001). *Study on the state of young people and youth policy in Europe*. Recuperado de <http://www.politiquesenfancejeunesse.org/wp-content/uploads/2016/04/Young-people-youth-policy-IARD-2001.pdf>
- Illeris, K. (2014). Transformative Learning and Identity. *Journal of Transformative Education*, 12(2), 148-163. <https://doi.org/10.1177/1541344614548423>
- Illeris, K. (2018). A comprehensive understanding of human learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words* (2ª ed., pp. 1-14). Londres, UK: Routledge.
- Illich, I. (1971). *Deschooling Society*. Nueva York, NY: Harper & Row.
- Instituto de la Juventud. (INJUVE). (2019). *Guía de uso Youthpass*. Recuperado de [http://erasmusplus.injuve.es/opencms/export/download/materiales/Folleto\\_Youthpass\\_junio2019.pdf](http://erasmusplus.injuve.es/opencms/export/download/materiales/Folleto_Youthpass_junio2019.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística. (2008). *Contabilidad Nacional Trimestral de España. Base 2008*. Recuperado de <https://www.ine.es/dynt3/metadatos/es/RespuestaPrint.html?oper=51>
- Instituto Nacional de Estadística. (2016a). *Clasificación Nacional de Educación 2014 (CNED-2014). Introducción y aspectos generales*. Recuperado de [https://www.ine.es/daco/daco42/clasificaciones/cned14/CNED2014\\_capitulo0.pdf](https://www.ine.es/daco/daco42/clasificaciones/cned14/CNED2014_capitulo0.pdf)
- Instituto Nacional de Estadística. (2016b). *Clasificación Nacional de Educación 2014 (CNED-2014). Capítulo 2. Clasificación de programas, titulaciones y certificaciones en niveles*

de formación alcanzados, CNED-A. Recuperado de [https://www.ine.es/daco/daco42/clasificaciones/cned14/CNED2014\\_capitulo2.pdf](https://www.ine.es/daco/daco42/clasificaciones/cned14/CNED2014_capitulo2.pdf)

Instituto Nacional de Estadística. (2020a). *Sección de prensa. Encuesta de Población Activa*. Recuperado de [https://www.ine.es/prensa/epa\\_prensa.htm](https://www.ine.es/prensa/epa_prensa.htm)

Instituto Nacional de Estadística (2020b). *Tasas de paro por distintos grupos de edad, sexo y comunidad autónoma*. Recuperado de <https://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=4247>

Instituto Nacional de las Cualificaciones. (INCUAL). (2020). *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Recuperado de [http://incual.mecd.es/documents/35348/80300/CNCP\\_listadoQ.pdf/67d33b4d-c885-49ba-8e07-15d433ba34a9](http://incual.mecd.es/documents/35348/80300/CNCP_listadoQ.pdf/67d33b4d-c885-49ba-8e07-15d433ba34a9)

Intolubbe-Chmil, L., Spreen, C. A., & Swap, R. J. (2012). Transformative learning: Participant perspectives on international experiential education. *Journal of Research in International Education*, 11(2), 165-180. <https://doi.org/10.1177/1475240912448041>

Jackson, D., & Wilton, N. (2017). Career choice status among undergraduates and the influence of career management competencies and perceived employability. *Journal of Education and Work*, 30(5), 552-569. <https://doi.org/10.1080/13639080.2016.1255314>

Jacob, M., Kühhirt, M., & Rodrigues, M. (2019). Labour Market Returns to Graduates' International Experience: Exploring Cross-Country Variation in Europe. *European Sociological Review*, 35(4), 491-505. <https://doi.org/10.1093/esr/jcz022>

Jahr, V., & Teichler, U. (2007). Graduates' international experience and mobility. En U. Teichler (Ed.), *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives* (pp. 211-224). Nueva York, NY: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5926-1\\_13](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5926-1_13)

Janson, K., Schomburg, H., & Teichler, U. (2009). *The Professional Value of ERASMUS Mobility. The Impact of International Experience on Former Students' and on Teachers' Careers*. Bonn, Alemania: Lemmens.

Jarvis, P. (1985). *The sociology of adult and continuing education*. Londres, UK: Routledge.

Jarvis, P. (2008). *Democracy, Lifelong Learning and the Learning Society. Active Citizenship in a Late Modern Age*. Londres, UK: Routledge.

- Jarvis, P. (2009). The European Union and lifelong learning policy. En P. Jarvis (Ed.), *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 271-280). Londres, UK: Routledge.
- Jarvis, P., & Parker, S. (Eds.). (2005). *Human Learning: A Holistic Perspective*. Londres, UK: Routledge.
- Jeffs, T., & Smith, M. K. (2011). *What is informal education?* Recuperado de <https://infed.org/mobi/what-is-informal-education/>
- Jonkers, K., & Tijssen, R. (2008). Chinese researchers returning home: Impacts of international mobility on research collaboration and scientific productivity. *Scientometrics*, 77(2), 309-333. <https://doi.org/10.1007/s11192-007-1971-x>
- Jordán, J. A. (1993). Reflexiones en torno a la consideración pedagógica de la educación ‘formal’, no ‘formal’ e ‘informal’. *Teoría de la educación*, 5, 139-148.
- Jover, G. (1987). El sentido de la intencionalidad en la relación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 45(176), 207-225. <https://www.jstor.org/stable/23764204>
- Jover, G. (1988). El derecho a la educación en los textos internacionales de Derechos Humanos. *Revista Española de Pedagogía*, 46(180), 281-303. <https://www.jstor.org/stable/23763671>
- Junankar, P. N. (2016). *Economies of the labour market. Unemployment and the costs of unemployment*. Londres, UK: Palgrave Macmillan.
- Kahane, R. (1988). Multicode organizations: A conceptual framework for the analysis of boarding schools. *Sociology of education*, 61(4), 211-226. <http://www.jstor.org/stable/2112440>
- Kalleberg, A. L. (2009). Precarious Work, Insecure Workers: Employment Relations in Transition. *American Sociological Review*, 74(1), 1-22. <https://doi.org/10.1177/000312240907400101>
- Kalleberg, A. L. (2012). Job Quality and Precarious Work: Clarifications Controversies, and Challenges. *Work and Occupations*, 39(4), 427-448. <https://doi.org/10.1177/0730888412460533>

- Kassam, Y. O. (1977). Formal and non-formal education and social justice. *Prospects*, 7(2), 244-250. <https://doi.org/10.1007/BF02196082>
- Katz, L. F. (2010). Long-Term Unemployment in the Great Recession. Recuperado de <http://www.lerachapters.org/OJS/ojs-2.4.4-1/index.php/EPRN/article/download/1910/1907>
- Kedrayate, A. (1997). The conceptualization of non-formal education. *Directions: Journal of Educational Studies*, 19(1), 31-41.
- Kedrayate, A. (2012). Non-Formal Education: Is It Relevant or Obsolete? *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 2(4), 11-15.
- Keeley, B., & Love, P. (2011). *De la crisis a la recuperación. Causa, desarrollo y consecuencias de la Gran Recesión*. París, Francia: OCDE.
- Keenan, L. (2011). The Effect of Extracurricular Activities on Career Outcomes: A Literature Review. *Student Psychology Journal*, 1, 149-162.
- Kegan, R. (2018). What “form” transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. En K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words* (2ª ed., pp. 29-45). Londres, UK: Routledge.
- Kemp, I. J., & Seagraves, L. (1995). Transferable skills — Can higher education deliver? *Studies in Higher Education*, 20(3), 315-328. <https://doi.org/10.1080/03075079512331381585>
- Khasanzyanova, A. (2017). How volunteering helps students to develop soft skills. *International Review of Education*, 63, 363-379. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9645-2>
- Khôi, L. T. (1986). Toward a General Theory of Education. *Comparative Education Review*, 30(1), 12-29. <https://doi.org/10.1086/446565>
- Kieselbach, T. (2001). Executive Summary. En T. Kieselbach, K. Van Heeringen, M. La Rosa, L. Lemkow, K. Sokou, & B. Starrin (Eds.), *Living on the Edge - An Empirical Analysis on Long-Term Youth Unemployment and Social Exclusion in Europe* (pp. 17-26). Nueva York, NY: Springer.
- Kieselbach, T., Beelmann, G., Stitzel, A., & Traiser, U. (2001). Empirical analysis of the risk of the social exclusion of long-term unemployed young people in six countries of the



- EU. En T. Kieselbach, K. Van Heeringen, M. La Rosa, L. Lemkow, K. Sokou, & B. Starrin (Eds.), *Living on the Edge - An Empirical Analysis on Long-Term Youth Unemployment and Social Exclusion in Europe* (pp. 27-76). Nueva York, NY: Springer.
- Kim, J., & Bastedo, M. N. (2017). Athletics, clubs, or music? The influence of college extracurricular activities on job prestige and satisfaction. *Journal of Education and Work*, 30(3), 249-269. <https://doi.org/10.1080/13639080.2016.1165341>
- King, Z. (2004). Career self-management: Its nature, causes and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 112-133. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00052-6](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00052-6)
- Kleis, R. J., Lang, C. L., Mietus, J. R., & Tiapula, F. T. (1973). Toward a contextual definition of Non-Formal Education. En R. J. Kleis, C. L. Lang, J. R. Mietus, F. T. Tiapula, T. Ward, & J. Dettoni, *Non-Formal Education: The Definitional Problem. Program of studies in non-formal education. Discussion Papers Number 2* (pp. 7-11). East Lansing, MI: Michigan State University.
- Knipprath, H., & De Rick, K. (2015). How Social and Human Capital Predict Participation in Lifelong Learning: A Longitudinal Data Analysis. *Adult Education Quarterly*, 65(1), 50-66. <https://doi.org/10.1177/0741713614561855>
- Knowles, M. S. (1975). *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*. Nueva York, NY: Association Press.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2005). *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. Boston, MA: Taylor & Francis.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212. <https://doi.org/10.5465/amle.2005.17268566>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning. Experience as a source of learning and development*. Nueva York, NY: Pearson Education.



- Kolb, D. A., & Boyatzis, R. E. (2001). Experiential Learning Theory: Previous Research and New Directions. En R. J. Sternberg, & L. F. Zhang (Eds.), *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles* (pp. 270-292). Londres, UK: Routledge.
- Kolb, D. A., & Fry, R. (1975). Towards An Applied Theory of Experiential Learning. In C. Cooper (Ed.), *Theories of Group Processes* (pp. 33-57). Nueva York, NY: John Wiley & Sons.
- Kratz, F., & Netz, N. (2018). Which mechanisms explain monetary returns to international student mobility? *Studies in Higher Education*, 43(2), 375-400. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1172307>
- Kuratko, D. F. (2005). Entrepreneurship education: emerging trends and challenges for the 21st century. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 577-597. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x>
- Kuratko, D. F., & Hodgetts, R. M. (2004). *Entrepreneurship: Theory, Process, Practice*. Mason, OH: South-Western Publishers.
- La Belle, T. J. (1976). *NFE and Social Change in Latin America*. Los Angeles, CA: UCLA Latin American Center.
- La Belle, T. J. (1982). Formal, Nonformal and Informal Education: A Holistic Perspective on Lifelong Learning. *International Review of Education*, 28, 159-175. <https://doi.org/10.1007/BF00598444>
- La Belle, T. J. (2000). The Changing Nature of Non-Formal Education in Latin American. *Comparative Education*, 36(1), 21-36. <https://doi.org/10.1080/03050060027746>
- Lamata, R. (2003). Fuentes educativas. En R. Lamata, & R. Domínguez (Coords.), *La construcción de los procesos formativos en educación no formal* (pp. 23-56). Madrid: Narcea.
- Larosi re, J. (2009). *The high-level group on financial supervision on the EU*. Recuperado de [https://ec.europa.eu/economy\\_finance/publications/pages/publication14527\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/economy_finance/publications/pages/publication14527_en.pdf)
- Larson, R. W., Hansen, D. M., & Moneta, G. (2006). Differing Profiles of Developmental Experiences Across Types of Organized Youth Activities. *Developmental Psychology*, 42(5), 849-863. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.849>

- Lauritzen, P. (2004, 10 Diciembre). *Thirty Years of Youth Work in the Council of Europe* [Conference Session]. 50th Anniversary of the European Cultural Convention of the Council of Europe, Ossolineum National Institute in Wroclaw, Polonia.
- Lave, J. (1996). Teaching, as Learning, in Practice. *Mind, Culture, and Activity*, 3(3), 149-164. [https://doi.org/10.1207/s15327884mca0303\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327884mca0303_2)
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Nueva York, NY: Springer.
- Leadbeater, C. (1997). *The Rise of the Social Entrepreneur*. Londres, UK: Demos.
- Lejarriaga, G., Bel, P., & Martín, S. (2013). El emprendimiento colectivo como salida laboral de los jóvenes: análisis del caso de las empresas de trabajo asociado. *Revesco. Revista de Estudios Cooperativos*, 112, 36-65. [https://doi.org/10.5209/rev\\_REVE.2013.v112.43068](https://doi.org/10.5209/rev_REVE.2013.v112.43068)
- Lejeune, M. (2011). Tacit Knowledge: Revisiting the epistemology of knowledge. *McGill Journal of Education*, 46(1), 91-105. <https://doi.org/10.7202/1005671ar>
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *Gestión de las competencias. Cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lifelong Learning Platform. (2015). *Recognition of volunteers' competences by employers. Survey results*. Recuperado de [https://gr-eat.eu/wp-content/uploads/2016/09/Final\\_survey-results.pdf](https://gr-eat.eu/wp-content/uploads/2016/09/Final_survey-results.pdf)
- Lin, K. H., & Tomaskovic-Devey, D. (2011). Financialization and U.S. Income Inequality, 1970–2008. *American Journal of Sociology*, 118(5), 1284-1329. <https://doi.org/10.1086/669499>
- Lin, N. (1999). Building a Network Theory of Social Capital. *Connections*, 22(1), 8-51.
- Livingstone, D. W. (2006). Informal Learning: Conceptual Distinctions and Preliminary Findings. *Counterpoints*, 29, 203-227.
- Lorente, R., & Guamán, A. (2018). Expansión de la temporalidad y erosión de la relación de empleo estándar en España: ¿La irrupción de un nuevo paradigma de relación de

empleo? *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 36(1), 35-63.  
<https://doi.org/10.5209/CRLA.59556>

Lorenzo, J. A. (1996). Evolución y problemática de la Educación Secundaria Contemporánea en España. *Revista Complutense de Educación*, 7(2), 51-79.

Lorenzo, M. (2010). A formación para a cidadanía na universidade: reflexións ao redor do Programa Erasmus. En X. Rodríguez (Coord.), *O programa Erasmus na construción da cidadanía europea. Unha mirada dende Compostela* (pp. 17-26). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico da Universidade de Santiago de Compostela.

Lorenzo, M., Godás, A., Priegue, D., & Santos Rego, M. A. (2009). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socioeducativa de la integración*. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación.

Lörz, M., Netz, N., & Quast, H. (2016). Why do students from underprivileged families less often intend to study abroad? *Higher Education*, 72, 153-174.  
<https://doi.org/10.1007/s10734-015-9943-1>

Luo, J., & Jamieson-Drake, D. (2015). Predictors of Study Abroad Intent, Participation, and College Outcomes. *Research in Higher Education*, 56(1), 29-56.  
<https://doi.org/10.1007/s11162-014-9338-7>

Luzuriaga, L. (1971). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.

Lynch, P. D., & Tason, M. (1984). Research on Educational Planning: An International Perspective. *Review of Research in Education*, 11, 307-367.  
<https://www.jstor.org/stable/1167238>

MacDonald, R., Shildrick, T., Webster, C., & Simpson, D. (2005). Growing Up in Poor Neighbourhoods: The Significance of Class and Place in the Extended Transitions of 'Socially Excluded' Young Adults. *Sociology*, 39(5), 873-891.  
<https://doi.org/10.1177/0038038505058370>

Madjar, N., & Cohen-Malayev, M. (2013). Youth movements as educational settings promoting personal development: Comparing motivation and identity formation in formal and non-

- formal contexts. *International Journal of Educational Research*, 62, 162-174. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.002>
- Mahoney, J. L., Cairns, B. D., & Farmer, T. W. (2003). Promoting Interpersonal Competence and Educational Success Through Extracurricular Activity Participation. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 409-418. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.409>
- Mahroum, S. (2000). Highly skilled globetrotters: mapping the international migration of human capital. *R&D Management*, 30(1), 23-32. <https://doi.org/10.1111/1467-9310.00154>
- Mandyoli, B., Iwu, C. G., & Nxopo, Z. (2017). Is there a nexus between social entrepreneurship and the employability of graduates? *Foundations of Management*, 9(1), 61-74. <https://doi.org/10.1515/fman-2017-0005>
- Manpower Group. (2018). *Solving the Talent Shortage. Build, Buy, Borrow and Bridge*. Recuperado de [https://go.manpowergroup.com/hubfs/TalentShortage%202018%20\(Global\)%20Assets/PDFs/MG\\_TalentShortage2018\\_lo%206\\_25\\_18\\_FINAL.pdf](https://go.manpowergroup.com/hubfs/TalentShortage%202018%20(Global)%20Assets/PDFs/MG_TalentShortage2018_lo%206_25_18_FINAL.pdf)
- Mansfield, B. (2004). Competence in transition. *Journal of European Industrial Training*, 28(2), 296-309. <http://dx.doi.org/10.1108/03090590410527672>
- Marginson, S. (2000). Rethinking Academic Work in the Global Era. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 22(1), 23-35. <https://doi.org/10.1080/713678133>
- Mascherini, M., Ledermaier, S., Vacas-Soriano, C., & Jacobs, L. (2017). *Long-Term Unemployed Youth: Characteristics and Policy Responses*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Mathieu, C. (2020). Brexit: what economic impacts does the literature anticipate? *Revue de l'OFCE*, 167, 1-40.
- McArdle, S., Waters, L., Briscoe, J. P., & Hall, D. T. T. (2007). Employability during unemployment: Adaptability, career identity and human and social capital. *Journal of Vocational Behavior*, 71, 247-264. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.06.003>
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence". *American Psychologist*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>

- McGrath, S. (2009). *What is Employability?* Nottingham, UK: UNESCO Centre for Comparative Education Research and University of Nottingham.
- McGuinness, S., Pouliakas, K., & Redmond, P. (2018). Skills Mismatch: Concepts, Measurement, and Policy Approaches. *Journal of Economic Surveys*, 32(4), 985-1015. <https://doi.org/10.1111/joes.12254>
- McGuinness, S., Pouliakas, K., & Redmond, P. (2019). Skills-Displacing Technological Change and Its Impact on Jobs: Challenging Technological Alarmism? *IZA Discussion Papers*, 12541, 1-30.
- McKee-Ryan, F. M., Son, Z., Wanberg, C. R., & Kinicki, A. J. (2005). Psychological and Physical Well-Being During Unemployment: A Meta-Analytic Study. *Journal of Applied Psychology*, 90(1), 53-76. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.1.53>
- McKinsey Global Institute. (2016). *Independent Work: Choice, Necessity, and the Gig Economy*. Recuperado de <https://www.mckinsey.com/featured-insights/employment-and-growth/independent-work-choice-necessity-and-the-gig-economy>
- McQuaid, R. W. (2006). Job search success and employability in local labor markets. *The Annals of Regional Science*, 40(2), 407-421. <https://doi.org/10.1007/s00168-006-0065-7>
- McQuaid, R. W., & Lindsay, C. (2002). The 'employability gap': long-term unemployment and barriers to work in buoyant labour markets. *Environment and Planning C: Government and Policy*, 20, 613-628. <https://doi.org/10.1068/c22m>
- McQuaid, R. W., & Lindsay, C. D. (2005). The concept of employability. *Urban Studies*, 42(2), 197-219. <https://doi.org/10.1080/0042098042000316100>
- Meek, D., & Lloro-Bidart, T. (2018). Introduction: Synthesizing a political ecology of education. *The Journal of Environmental Education*, 48(4), 213-225. <https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1340054>
- Méndez, R., & Plaza, J. (2016). Crisis inmobiliaria y desahucios hipotecarios en España: una perspectiva geográfica. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 71, 99-127. <https://doi.org/10.21138/bage.2276>

- Merino, R. (2007). Pathways from school to work: can the competences acquired in leisure activities improve the construction of pathways? *Journal of Education and Work*, 20(2), 139-159. <https://doi.org/10.1080/13639080701314696>
- Merino, R., Feixa, C., & Moreno, A. (2018). A brief history of youth work in Spain. En H. Williamson, T. Basarab, & F. Coussée (Eds.), *The History of Youth Work in Europe. Youth work and social work. Connections, disconnections, and reconnections – The social dimension of youth work in history and today. Volume 6* (pp. 163-178). Estrasburgo, Francia: Council of Europe Publishing.
- Mertens, A., Gash, V., & McGinnity, F. (2007). The Cost of Flexibility at the Margin. Comparing the Wage Penalty for Fixed-term Contracts in Germany and Spain using Quantile Regression. *Labour. Review of Labour Economics and Industrial Relations*, 21(4-5), 637-666. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9914.2007.00396.x>
- Mezirow, J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education Quarterly*, 28(2), 100-110. <https://doi.org/10.1177/074171367802800202>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2018). Transformative learning theory. En K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words* (2ª ed., pp. 114-128). Londres, UK: Routledge.
- Michie, J., & Sheehan, M. (2003). Labour market deregulation, 'flexibility', and innovation. *Cambridge Journal of Economics*, 27(1), 123-143. <https://doi.org/10.1093/cje/27.1.123>
- Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación. (2018). *Plan de Acción para la Implementación de la Agenda 2030. Hacia una Estrategia Española de Desarrollo Sostenible*. Madrid: Autor.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2004). *Proyecto ERA 03. Evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales (Proyecto Experimental)*. Madrid: Subdirección General de Formación Profesional. <https://doi.org/10.4438/651-04-023-4>



- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *¿Qué es EQF?* Recuperado de <https://www.todofp.es/en/profesores/europa/fp-europa/eqf/que-es-eqf.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). *Datos recogidos sobre el procedimiento de reconocimiento de competencias adquiridas por experiencia laboral 2013*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2013). *Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013-2016*. Madrid: Secretaría de Estado de Empleo.
- Mocker, D. W., & Spear, G. E. (1982). *Lifelong Learning: Formal, Nonformal, Informal and Self-Directed*. Washington, DC: The ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Mok, K. H., & Neubauer, D. (2016). Higher education governance in crisis: a critical reflection on the massification of higher education, graduate employment and social mobility. *Journal of Education and Work*, 29(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/13639080.2015.1049023>
- Monastiriotis, V. (2018). *Labour market adjustments during the crisis and the role of flexibility*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Montes, P. (2011a). La respuesta de las políticas de juventud: la proximidad. *Athenai. Cuadernos de reflexión y pensamiento*, 53, 6-7.
- Montes, P. (2011b). Dos retos pendientes: la proximidad y la consolidación profesional. *Revista de Estudios de Juventud*, 94, 69-88.
- Monzón, J. L. (Coord.). (2009). *Informe para la elaboración de una Ley de fomento de la Economía Social*. Valencia: Centro Internacional de Investigación e Información sobre la Economía Pública, Social y Cooperativa, CIRIEC-España.
- Morata, B., & Díaz, M. T. (2013). Reforma laboral en España: precariedad, desigualdad social y funcionamiento del mercado de trabajo. *Estudios Socio-Jurídicos*, 15(2), 41-71.
- Moreau, M. P., & Leathwood, C. (2006). Graduates' employment and the discourse of employability: a critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19(4), 305-324. <https://doi.org/10.1080/13639080600867083>



- Moreno, A. (2012). The Transition To Adulthood in Spain in a Comparative Perspective: The Incidence of Structural Factors. *Young*, 20(1), 19-48. <https://doi.org/10.1177/110330881102000102>
- Moreno, P. L., & Sebastián, A. (2001). Un siglo de Universidades Populares en España. *Historia de la Educación*, 20, 159-188.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moulaert, F. & Ailenei, O. (2005). Social Economy, Third Sector and Solidarity Relations: A Conceptual Synthesis from History to Present. *Urban Studies*, 42(11), 2037-2053. <https://doi.org/10.1080/00420980500279794>
- Mulder, M. & Winterton, J. (2017). Introduction. In M. Mulder (Ed.), *Competence-based Vocational and Professional Education. Bridging the Worlds of Work and Education* (pp. 1-46). Nueva York, NY: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4>
- Mulder, M. T., Weigel, T. & Colins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1), 67-88. <https://doi.org/10.1080/13636820601145630>
- Müller, W., & Gangl, M. (2003). *Transitions from Education to Work in Europe The Integration of Youth into EU Labour Markets*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Muñiz, J., Suárez-Álvarez, J., Pedrosa, I., Fonseca-Pedrero, E., & García-Cueto, E. (2014). Enterprising personality profile in youth: Components and assessment. *Psicothema*, 26(4), 545-553. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.182>
- Munk, M. D., (2009). Transnational Investments in Informational Capital. A Comparative Study of Denmark, France and Sweden. *Acta Sociologica*, 52(1), 5-23. <https://doi.org/10.1177/0001699308100631>
- Murgia, A., & Poggio, B. (2014). At Risk of Deskilling and Trapped by Passion: A Picture of Precarious Highly Educated Young Workers in Italy, Spain and the United Kingdom. En L. Antonucci, M. Hamilton, & S. Roberts (Eds.), *Young People and Social Policy in Europe Dealing with Risk, Inequality and Precarity in Times of Crisis* (pp. 62-86). Londres, UK: Palgrave Macmillan.

- Murphy, I. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update. Thematic report: Validation of non-formal and informal learning for migrants and refugees*. Recuperado de [https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_Refugees\\_Migrants.pdf](https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Refugees_Migrants.pdf)
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración universal de Derechos del Hombre*. Recuperado de [https://undocs.org/es/A/RES/217\(III\)](https://undocs.org/es/A/RES/217(III))
- Naciones Unidas. (2015). *The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Recuperado de <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- Nassif, R. (1980). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Editorial Cincel.
- Navarro, V. (2004). *El Estado de Bienestar en España*. Madrid: Tecnos.
- Nedelkoska, L., & Quintini, G. (2018). Automation, skills use and training. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 202, 1-125. <https://dx.doi.org/10.1787/2e2f4eea-en>
- Neff, K. L. (1974). *Non-formal Education. New Strategies for Developing an Old Resource. Report on a conference and Workshop*. East Lansing, MI: Michigan State University.
- Nemanick, R. C., & Clark, E. M. (2002). The Differential Effects of Extracurricular Activities on Attributions in Résumé Evaluation. *International Journal of Selection and Assessment*, 10(3), 206-217. <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00210>
- Nonaka, I. (2007). The Knowledge-Creating Company. *Harvard Business Review*, 85(7-8), 162-171.
- Nordin, M., & Almén, D. (2017). Long-term unemployment and violent crime. *Empirical Economics*, 52(1), 1-29. <https://doi.org/10.1007/s00181-016-1068-6>
- Norqvist, L., & Leffler, E. (2017). Learning in non-formal education: Is it “youthful” for youth in action? *International Review of Education*, 63(2), 235-256. <https://doi.org/10.1007/s11159-017-9631-8>

- Norris, E. M., & Gillespie, J. (2009). How Study Abroad Shapes Global Careers Evidence From the United States. *Journal of Studies in International Education*, 13(3), 328-397
- Nuijten, M. P. J., Poell, R. F., & Alfes, K. (2017). Extracurricular activities of Dutch University students and their effect on employment opportunities as perceived by both students and organizations. *International Journal of Selection and Assessment*, 25(4), 360-370. <https://doi.org/10.1111/ijsa.12190>
- Núñez, I., & Livanos, I. (2010). Higher Education and unemployment in Europe: an analysis of the academic subject and national effects. *Higher Education*, 59, 475-487. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9260-7>
- Nussbaum, M. (1999). Mujeres e igualdad según la tesis de las capacidades. *Revista Internacional del Trabajo*, 118(3), 253-273.
- O'Higgins, N. (2015). Youth Unemployment. *IZA Policy Paper*, 103, 1-24.
- O'Mahony, S., & Bechky, B. A. (2006). Stretchwork: Managing the Career Progression Paradox in External Labor Markets. *Academy of Management Journal*, 49(5), 918-941. <https://doi.org/10.5465/amj.2006.22798174>
- O'Reilly, J., Eichhorst, W., Gábos, A., Hadjivassiliou, K., Lain, D., Leschke, J., McGuinness, S., Kurekova, L. M., Nazio, T., Ortlieb, R., Russell, H., & Villa, P. (2015). Five Characteristics of Youth Unemployment in Europe: Flexibility, Education, Migration, Family Legacies and EU Policy. *SAGE Open*, 5, 1-19. <https://doi.org/10.1177/2158244015574962>
- O'Reilly, J., Leschke, J., Ortlieb, R., Seeleib-Kaiser, M., & Villa, P. (2019). Comparing Youth Transitions in Europe. En J. O'Reilly, J. Leschke, R. Ortlieb, M. Seeleib-Kaiser, & P. Villa (Eds.), *Youth Labor in Transition. Inequalities, Mobility and Policies in Europe* (pp. 1-32). Oxford, UK: Oxford University Press.
- O'Sullivan, E. (2002). The Project and Vision of Transformative Education: Integral Transformative Learning. En E. O'Sullivan, A. Morrell, M. A. O'Connor (Eds.), *Expanding the Boundaries of Transformative Learning: Essays on theory and praxis* (pp. 1-12). Londres, UK: Palgrave Macmillan.
- Observatorio de las Ocupaciones. (2019). *Informe del Mercado de Trabajo de los Jóvenes. Estatal. Datos 2018*. Madrid: Servicio Público de Empleo Estatal.

- OCDE. (1986). *Labour Market Flexibility*. Recuperado de <http://search.oecd.org/education/labour/35558438.pdf>
- OCDE. (2016). *Enhancing employability. Report prepared for the G20 Employment Working Group*. Recuperado de <https://www.oecd.org/employment/emp/Enhancing-Employability-G20-Report-2016.pdf>
- OCDE. (2019a). *Proyección mundial de la OCDE*. Recuperado de <https://www.oecd.org/acerca/miembros-y-socios/>
- OCDE. (2019b). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro mejor*. Madrid: OCDE y Fundación Santillana.
- OCDE. (2020a). *Unemployment rate (indicator)*. Recuperado de <https://data.oecd.org/unemp/unemployment-rate.htm>
- OCDE. (2020b). *Long-term unemployment rate*. Recuperado de <https://data.oecd.org/unemp/long-term-unemployment-rate.htm>
- OIT. (2000). *Training for employment: Social inclusion, productivity and youth employment. Human resources training and development: Vocational guidance and vocational training*. Ginebra, Suiza: Autor.
- OIT. (2013). *La economía informal y el trabajo decente: una guía de recursos sobre políticas. Apoyando la transición hacia la formalidad*. Ginebra, Suiza: Autor.
- OIT. (2016). *El empleo atípico en el mundo. Retos y perspectivas*. Ginebra, Suiza: Autor.
- OIT. (2017). *Tendencias mundiales del empleo juvenil 2017*. Ginebra, Suiza: Autor.
- OIT. (2018). *Responder a la situación actual y las aspiraciones de la juventud*. Ginebra, Suiza: Autor.
- OIT. (2019). *Agrupaciones de países por regiones de la OIT y grupo de ingresos del Banco Mundial*. Recuperado de <https://ilostat.ilo.org/es/resources/methods/classification-country-groupings/>
- OIT. (2020a). *Global Employment Trends for Youth 2020. Technology and the future of jobs*. Ginebra, Suiza: Autor.
- OIT. (2020b). *World Employment and Social Outlook. Trends 2020*. Ginebra, Suiza: Autor.

- OIT. (2020c). *Observatorio de la OIT: El COVID-19 y el mundo del trabajo. Cuarta edición. Estimaciones actualizadas y análisis*. Ginebra, Suiza: Autor.
- Orahood, T., Kruze, L., & Pearson, D. E. (2004). The Impact of Study Abroad on Business Students' Career Goals. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10(1), 117-130. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v10i1.137>
- Organismo Internacional de la Juventud, Instituto Nacional de Administración Pública, & Centro Latinoamericano sobre Juventud. (2018). *Libro Blanco de Políticas Públicas de Juventud*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Ortiz, P. (2013). Cambios en la legislación laboral y contratación temporal en España. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 31(1), 141-165. [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_CRLA.2013.v31.n1.41644](http://dx.doi.org/10.5209/rev_CRLA.2013.v31.n1.41644)
- Osmani, M., Weerakkody, V., Hindi, N., & Eldabi, T. (2019). Graduates employability skills: A review of literature against market demand. *Journal of Education for Business*, 94(7), 423-432. <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1545629>
- Ovejero, A., & Pastor, J. (2001). La dialéctica saber/poder en Michael Foucault: un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela. *Aula abierta*, 77, 99-110.
- Paige, M., Fry, G., Stallman, E., Josic, J., & Jon, J. (2009). Study abroad for global engagement: the long-term impact of mobility experiences. *Intercultural Education*, 20(1-2), 29-44. <https://doi.org/10.1080/14675980903370847>
- Paine, A. E., McKay, S., & Moro, D. (2013). Does volunteering improve employability? Insights from the British Household Panel Survey and beyond. *Voluntary Sector Review*, 4(3), 355-376. <https://doi.org/10.1332/204080513X13807974909244>
- Parey, M., & Waldinger, F. (2011). Studying Abroad and the Effect on International Labour Market Mobility: Evidence from the Introduction of ERASMUS. *The Economic Journal*, 121(551), 194-222. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2010.02369.x>
- Parisi, M. L. (2018). Labour Productivity, Temporay Work, and Youth Unemployment: The Experience of Southern Europe. En M. A. Malo, & A. Moreno (Eds.), *European Youth Labour Markets. Problems and Policies* (pp. 175-188). Nueva York, NY: Springer.

- Parker, S. C. (2004). *The Economics of Self-Employment and Entrepreneurship*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Parlamento Europeo. (2014). *Resolución del Parlamento Europeo, de 17 de julio de 2014, sobre el empleo juvenil*. Bruselas: Autor.
- Parlamento Europeo. (2015). *Resolución del Parlamento Europeo, de 8 de septiembre de 2015, sobre el fomento del emprendimiento juvenil a través de la educación y la formación (2015/2006(INI))*. Bruselas: Autor.
- Parlamento Europeo. (2017). *Social and Employment Policies in Spain*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Parlamento Europeo. (2018). *Modernización de la educación en la Unión. Resolución del Parlamento Europeo, de 12 de junio de 2018, sobre la modernización de la educación en la Unión*. Bruselas: Autor.
- Parlamento Europeo. (2019a). *Informe sobre el Semestre Europeo para la coordinación de las políticas económicas: Estudio Prospectivo Anual sobre el Crecimiento para 2019*. Recuperado de [https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2019-0159\\_ES.pdf](https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2019-0159_ES.pdf)
- Parlamento Europeo. (2019b). *Las políticas sociales y de empleo: principios generales*. Recuperado de [https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/es/FTU\\_2.3.1.pdf](https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/es/FTU_2.3.1.pdf)
- Parlamento Europeo, & Consejo de la Unión Europea. (1995). *Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo de 14 de marzo de 1995 por la que se crea el programa de acción comunitario SÓCRATES*. Bruselas: Autor.
- Parlamento Europeo, & Consejo de la Unión Europea. (2000). *Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo de 24 de enero de 2000 por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de educación Sócrates*. Bruselas: Autor.
- Parlamento Europeo, & Consejo de la Unión Europea. (2006a). *Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece el programa «La juventud en acción» para el período 2007-2013*. Bruselas: Autor.



- Parlamento Europeo, & Consejo de la Unión Europea. (2006b). *Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente*. Bruselas: Autor.
- Parlamento Europeo, & Consejo de la Unión Europea. (2006c). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Autor.
- Parlamento Europeo, & Consejo de la Unión Europea. (2008). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 23 de abril de 2008 relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente*. Bruselas: Autor.
- Parlamento Europeo, & Consejo de la Unión Europea. (2013a). *Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2013 relativo a un Programa de la Unión Europea para el Empleo y la Innovación Social («EaSI») y por el que se modifica la Decisión no 283/2010/UE, por la que se establece un instrumento europeo de microfinanciación para el empleo y la inclusión social*. Bruselas: Autor.
- Parlamento Europeo, & Consejo de la Unión Europea. (2013b). *Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2013 por el que se crea el programa «Erasmus+», de educación, formación, juventud y deporte de la Unión y por el que se derogan las Decisiones no 1719/2006/CE, 1720/2006/CE y 1298/2008/CE*. Bruselas: Autor.
- Parlamento Europeo, Consejo de la Unión Europea, & Comisión Europea. (2017). *Pilar Europeo de Derechos Sociales*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://doi.org/10.2792/506887>
- Pastor M. I. (1999). Ámbitos de intervención en educación no formal. Una propuesta taxonómica. *Teoría de la Educación*, 11, 183-215.
- Pastor, M. I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, 59(220), 525-544. <https://www.jstor.org/stable/23765896>
- Pastore, F. (2015). *The Youth Experience Gap. Explaining National Differences in the School-to-Work Transition*. Nueva York, NY: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-10196-5>



- Pastore, F., & Giuliani, L. (2015). *The Determinants of Youth Unemployment. A panel data Analysis*. Recuperado de [https://siecon3-607788.cdn77.org/sites/siecon.org/files/media\\_wysiwyg/pastore.pdf](https://siecon3-607788.cdn77.org/sites/siecon.org/files/media_wysiwyg/pastore.pdf)
- Paul, K. I., & Moser, K. (2009). Unemployment impairs mental health: Meta-analyses. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 264-282. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.01.001>
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., García-Cueto, E., & Muñiz, J. (2016). A computerized adaptive test for enterprising personality assessment in youth. *Psicothema*, 28(4), 471-478. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.68>
- Peeters, E., Nelissen, J., De Cuyper, N., Verbruggen, M., & De Witte, H. (2019). Employability Capital: A Conceptual Framework Tested Through Expert Analysis. *Journal of Career Development*, 46(2), 79-93. <https://doi.org/10.1177/0894845317731865>
- Peiró, J. (2015). Ciudad y educación. Hacia un nuevo modelo en la sociedad del aprendizaje. En A. Monclús, & C. Sabán (Coords.), *Ciudad y educación: antecedentes y nuevas perspectivas* (pp. 289-311). Madrid: Síntesis.
- Perna, L., Orosz, K., Jumakulov, Z., Kishkentayeva, M., & Ashirbekov, A. (2014). Understanding the programmatic and contextual forces that influence participation in a government-sponsored international student-mobility program. *Higher Education*, 69, 173-188. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9767-4>
- Perry, P. J. C. (1976). *The evolution of British Manpower policy – from the Statute Artificiers 1563 to the Industrial Training Act*. Londres, UK: British Association for Comercial and Industrial Education.
- Petzold, K. (2017). Studying Abroad as a Sorting Criterion in the Recruitment Process: A Field Experiment Among German Employers. *Journal of Studies in International Education*, 21(5), 412-430. <https://doi.org/10.1177/1028315317697543>
- Petzold, K., & Peter T. (2015). The social norm to study abroad: determinants and effects. *Higher Education*, 69(6), 885-900. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9811-4>
- Pineda, P., Moreno, M. V., & Belvis, E. (2008). La movilidad de los universitarios en España: estudio sobre la participación en los programas Erasmus y Sicue. *Revista de Educación*, 346, 363-399. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2015.03.003>

- Pinto, L. H., & Ramalheira, D. C. (2017). Perceived employability of business graduates: The effect of academic performance and extracurricular activities. *Journal of Vocational Behavior*, 99, 165-178. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2017.01.005>
- Planas-Lladó, A., Soler-Masó, P., & Feixa-Pàmpols, C. (2014). Juventud, políticas públicas y crisis en España: ¿Triángulo mágico o triángulo de las Bermudas? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(2), 551-564.
- Pohl, A., & Walther, A. (2007). Activating the disadvantaged. Variations in addressing youth transitions across Europe. *International Journal of Lifelong Education*, 26(5), 533-553. <https://doi.org/10.1080/02601370701559631>
- Polanyi, K. (2001). *The Great Transformation. The Political and Economic Origins of Our Time* (2nd Ed.). Boston, MA: Beacon Press. (Trabajo original publicado en 1944).
- Polanyi, M. (2009). *The Tacit Dimension*. Chicago, IL: The University of Chicago Press. (Trabajo original publicado en 1966).
- Potts, D. (2015). Understanding the Early Career Benefits of Learning Abroad Programs. *Journal of Studies in International Education*, 19(5), 399-422. <https://doi.org/10.1177/1028315315579241>
- Pouliakas, K. (2018). *Automation risk in the EU labour market. A skill-needs approach*. Recuperado de [https://www.cedefop.europa.eu/files/automation\\_risk\\_in\\_the\\_eu\\_labour\\_market.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/automation_risk_in_the_eu_labour_market.pdf)
- Prahalad, C. K., & Hamel, G. (1990). The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, 68(3), 79-91.
- Priegue, D., García-Álvarez, J., & Lorenzo, M. (2014). Educación superior y espíritu emprendedor: el caso de la Universidade de Santiago de Compostela. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 48-55. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.020>
- Purcell, K., Elias, P., Atfield, G., Behle, H., Ellison, R., Luchinskaya, D., Snape, J., Conaghan, L., & Tzanakou, C. (2012). *Futuretrack Stage 4: transitions into employment, further study and other outcomes*. Warwick, UK: Warwick Institute for Employment Research.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*. Nueva York, NY: Simon & Schuster.

- Quarter, J., Mook, L., & Armstrong, A. (2018). *Understanding The Social Economy. A Canadian Perspective*. Toronto, Canadá: University of Toronto Press.
- Radcliffe, D. J., & Colletta, N. J. (1989). Nonformal education. En C. J. Titmus (Ed.), *Lifelong Education for Adults. An International Handbook* (pp. 60-64). Oxford, UK: Pergamon Press.
- Rae, D. (2010). Universities and enterprise education: responding to the challenges of the new era. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 17(4), 591-606. <https://doi.org/10.1108/14626001011088741>
- Reber, A. S. (1993). *Implicit Learning and Tacit Knowledge. An Essay on the Cognitive Unconscious*. Oxford, UK: Oxford Academy Press.
- Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social. (2019). *El estado de la pobreza. Seguimiento del indicador de pobreza y exclusión social en España 2008-2018*. Recuperado de [https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe\\_AROPE\\_2019\\_Resumen\\_Ejecutivo.pdf](https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/Informe_AROPE_2019_Resumen_Ejecutivo.pdf)
- Reimers, F. M., & McGinn, N. (1998). *Diálogo informado. El uso de la investigación para conformar la política educativa*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Requejo, A. (1994). La educación «no formal» de Adultos: Ciudad Educativa y «Ciudad sana» en el contexto del desarrollo comunitario y la intervención socioeducativa en la «Tercera Edad». *Teoría de la Educación*, 6, 61-76.
- Rivza, B., & Teichler, U. (2007). The Changing Role of Student Mobility. *Higher Education Policy*, 20, 457-475. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300163>
- Roberts, B. W., Walton, K. E., & Viechtbauer, W. (2006). Patterns of Mean-Level Change in Personality Traits Across the Life Course: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Psychological Bulletin*, 132(1), 1-25. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.1.1>
- Rodríguez, C., Bustillo, R., & Mariel, P. (2011). The determinants of international student mobility flows: an empirical study on the Erasmus programme. *Higher Education*, 62, 413-430. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9396-5>
- Rodríguez, J. L. (2018). Educación informal, vida cotidiana y aprendizaje tácito. *Teoría de la Educación*, 30(1), 259-272.

- Rogers, A. (2004). *Non-Formal Education. Flexible schooling or participatory education?* Nueva York, NY: Springer.
- Rogers, A. (2019). Second-generation non-formal education and the sustainable development goals: operationalizing the SDGs through community learning centres. *International Journal of Lifelong Education*, 38(5), 515-526. <https://doi.org/10.1080/02601370.2019.1636893>
- Romi, S., & Schmida, M. (2009). Non-formal education: a major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 257-273. <https://doi.org/10.1080/03057640902904472>
- Root, E., & Ngampornchai, A. (2012). I Came Back as a New Human Being: Student Descriptions of Intercultural Competence Acquired Through Education Abroad Experiences. *Journal of Studies in International Education*, 17(5), 513-532. <https://doi.org/10.1177/1028315312468008>
- Ross, A. (2009). *Nice work if you can get it. Life and Labor in Precarious Times*. Nueva York, NY: New York University Press.
- Rothwell, A., & Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: development and validation of a scale. *Personnel Review*, 36(1), 23-41. <https://doi.org/10.1108/00483480710716704>
- Rothwell, A., Herbert, I., & Rothwell, F. (2008). Self-perceived employability: Construction and initial validation of a scale for university students. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.12.001>
- Roulin, N., & Bangerter, A. (2013a). Students' use of extra-curricular activities for positional advantage in competitive job markets. *Journal of Education and Work*, 26(1), 21-47. <https://doi.org/10.1080/13639080.2011.623122>
- Roulin, N., & Bangerter, A. (2013b). Extracurricular activities in young applicants' résumés: What are the motives behind their involvement? *International Journal of Psychology*, 48(5), 871-880. <http://dx.doi.org/10.1080/00207594.2012.692793>
- Rousseau, D. M. (1995). *Psychological Contracts in Organizations: Understanding Written and Unwritten Agreements*. Newbury Park, CA: Sage.

- Roy, A., Newman, A., Ellenberger, T., & Pyman, A. (2019). Outcomes of international student mobility programs: a systematic review and agenda for future research. *Studies in Higher Education*, 44(9), 1630-1644. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1458222>
- Rubin, R. S., Bommer, W. H., & Baldwin, T. T. (2002). Using extracurricular activity as an indicator of interpersonal skill: prudent evaluation or recruiting malpractice? *Human Resource Management*, 41(4), 441-454. <https://doi.org/10.1002/hrm.10053>
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Boston, MA: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychly, L. (2011). Coping with Crises: Easing the Burden of Macroeconomic and Structural Adjustments through Social Dialogue. En I. Islam, & S. Verick (Eds.), *From the Great Recession to Labour Market Recovery* (pp. 227-251). Londres, UK: Palgrave Macmillan.
- Sabán, C. (2010). “Educación permanente” y “Aprendizaje permanente”: dos modelos teóricos aplicativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 203-230.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, 24, 30-39. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf>
- Salamon, L. M., & Sokolowski, S. W. (2016). Beyond Nonprofits: Re-conceptualizing the Third Sector. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 27(4), 1515-1545. <https://doi.org/10.1007/s11266-016-9726-z>
- Salamon, L. M., & Toepler, S. (2015). Government-Nonprofit Cooperation: Anomaly or Necessity? *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 26(6), 2155-2177. <https://doi.org/10.1007/s11266-015-9651-6>
- Salisbury, M. H., An, B. P., & Pascarella, E. T. (2013). The Effect of Study Abroad on Intercultural Competence Among Undergraduate College Students. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 50(1), 1-20. <https://doi.org/10.1515/jsarp-2013-0001>
- Salkind, N. J. (1999). *Métodos de investigación*. México: Prentice Hall.
- Samnani, A., Boekhorst, J. A., & Harrison, J. A. (2012). Acculturation strategy and individual outcomes: Cultural diversity implications for human resource management. *Human Resource Management*, 22(4), 323-335. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2012.04.001>

- Sánchez, J. C. (2011). Entrepreneurship as a legitimate field of knowledge. *Psicothema*, 23(3), 427-432.
- Santocildes, M., Gómez, L., & Mugarra, A. (2012). La iniciativa comunitaria en favor del emprendimiento social y su vinculación con la economía social: una aproximación a su delimitación conceptual. *Revista de Economía Pública, Social y Cooperativo*, 75, 54-80. <https://www.redalyc.org/pdf/174/17425798004.pdf>
- Santos Rego, M. A. (1997). Educación y principio de subsidiariedad: un nuevo marco relacional Estado-Comunidades Autónomas en España. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Política educativa en la Unión Europea después de Maastricht* (pp. 171-190). Santiago de Compostela: Escola Galega de Administración Pública.
- Santos Rego, M. A. (2000). El pensamiento complejo y la Pedagogía. Bases para una teoría holística de la educación. *Estudios Pedagógicos*, 23, 133-148. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052000000100011>
- Santos Rego, M. A. (2005). La Universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad para la Unión. *Revista Española de Pedagogía*, 230, 5-16. <https://www.jstor.org/stable/23765787>
- Santos Rego, M. A. (2014). Fines de la Universidad y Retos de la Empleabilidad en la Educación Superior. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 16-25. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.08.014>
- Santos Rego, M. A. (2020). Monográfico “Nuevos itinerarios de educación no formal en España”. *Revista de Estudios de Juventud*, 124, 7-14.
- Santos Rego, M. A. (Dir.). (2015). *Informe Os Programas de Educación Non Formal e a Empregabilidade da Xuventude en Galicia*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, Consellería de Política Social, Dirección Xeral de Xuventude, Participación e Voluntariado.
- Santos Rego, M. A., Godás, A., & Lorenzo, M. (2016). ¿Puede la implicación de los padres mejorar el estudio de sus hijos en la escuela? La evidencia de un programa pedagógico. *Estudios sobre Educación*, 30, 9-30. <https://doi.org/10.15581/004.30.9-30>
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., & Mella, I. (2016). Aprendizaje-servicio y desempeño académico de los estudiantes universitarios. En M. A. Santos Rego (Ed.), *Sociedad del*



- conocimiento. Aprendizaje e innovación en la universidad* (pp. 197-218). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo, M., & Vázquez-Rodríguez, A. (2018). *Educación no formal y empleabilidad de la juventud*. Madrid: Síntesis.
- Santos Rego, M. A., Ferraces, M. J., Mella, I., & Vázquez-Rodríguez, A. (2020). Universidad, competencias cívico-sociales y mercado de trabajo. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 213-232. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-06>
- Sanz, F. (1989). Educación no formal: orígenes y perspectivas. *Tabanque: Revista Pedagógica*, 5, 9-29.
- Sanz, F. (2005). Presentación. Monográfico “Educación no formal”. *Revista de Educación*, 338, 7-9.
- Sanz, F. (2006). *El aprendizaje fuera de la escuela: tradición del pasado y desafío para el futuro*. Ediciones Académicas.
- Sarramona, J. (1989). El especialista en educación de adultos: sus implicaciones en la educación formal y en la educación no formal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 649-658.
- Sarramona, J. (Ed.). (1992). *La educación no formal*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Sarramona, J., Vázquez, G., & Colom, A. J. (Eds.). (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Sastre, C. (1997). La transición política en España: una sociedad desmovilizada. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 80, 33-68. <https://www.jstor.org/stable/i40005539>
- Saz-Gil, M. I. (Dir.). (2013). *Estudio de investigación. Relación entre voluntariado y empleabilidad*. Zaragoza: Instituto Aragonés de la Juventud.
- Scarpetta, S., Sonnet, A., & Manfredi, T. (2010). Rising Youth Unemployment During The Crisis: How to Prevent Negative Long-term Consequences on a Generation? *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 106, 2-35. <https://dx.doi.org/10.1787/5kmh79zb2mmv-en>



- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Londres, UK: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Schoon, I., & Silbereisen, R. K. (2009). Conceptualising School-to-Work Transitions in Context. En I. Schoon & R. K. Silbereisen (Eds.), *Transitions from School to Work. Globalization, Individualization, and Patterns of Diversity* (pp. 3-29). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Schugurensky, D. (2000). The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field. *WALL Working Paper*, 19, 1-8.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17. <https://www.jstor.org/stable/1818907>
- Schumpeter, J. (1934). *Capitalism, socialism, and democracy*. New York, NY: Harper & Row.
- Scribner, S., & Cole, M. (1982). Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal. *Infancia y Aprendizaje*, 5(17), 3-18. <https://doi.org/10.1080/02103702.1982.10821923>
- Sefton-Green, J. (2013). *Learning at Not-School. A Review of Study, Theory, and Advocacy for Education in Non-Formal Settings*. Cambridge, MA: MacArthur Foundation; Massachusetts Institute of Technology.
- Seibert, S. E., & Kraimer, M. L. (2001). The Five-Factor Model of Personality and Career Success. *Journal of Vocational Behavior*, 58(1), 1-21. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1757>
- Seibert, S. E., Kraimer, M. L., & Crant, J. M. (2001). What do Proactive People Do? A Longitudinal Model Linking Proactive Personality and Career Success. *Personnel Psychology*, 54(4), 845-874. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2001.tb00234.x>
- Seibert, S. E., Kraimer, M. L., & Liden, R. C. (2001). A Social Capital Theory of Career Success. *The Academy of Management Journal*, 44(2), 219-237. <http://www.jstor.org/stable/3069452?origin=JSTOR-pdf>
- Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. (SITE). (1983). *II Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. "El problema de la educación"*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 1983. Recuperado de <http://www.redsite.es/seminarios.php?anio=1983>

- Sen, A. (1996). Capacidad y bienestar. En M. Nussbaum & A. Sen (Eds.), *La calidad de vida* (pp. 45-120). México: Fondo de la Cultura Económica.
- Seow, P. S., & Pan, G. (2014). A Literature Review of the Impact of Extracurricular Activities Participation on Students' Academic Performance. *Journal of Education for Business*, 89(7), 361-366. <https://doi.org/10.1080/08832323.2014.912195>
- Serrano, L., & Soler, A. (2015). *La formación y el empleo de los jóvenes españoles. Trayectoria reciente y escenarios futuros*. Bilbao: Fundación BBVA.
- Sevilla, D. (2007). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. *Ethos Educativo*, 40, 110-124.
- Shane, S., & Venkatamaran, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25(1), 217-226. <http://www.jstor.org/stable/259271>
- Shaw, E., & Carter, S. (2007). Social entrepreneurship. Theoretical antecedents and empirical analysis of entrepreneurial processes and outcomes. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 14(3), 418-434. <https://doi.org/10.1108/14626000710773529>
- Shiveley, J., & Misco, T. (2015). Long-Term Impacts of Short-Term Study Abroad: Teacher Perceptions of Preservice Study Abroad Experiences. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 26(1), 107-120. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v26i1.361>
- Sianesi, B., & Van Reenen, J. (2003). The Returns to Education: Macroeconomics. *Journal of Economic Surveys*, 17(2), 157-200. <https://doi.org/10.1111/1467-6419.0019>
- Sicherman, N., & Galor, O. (1990). A Theory of Career Mobility. *Journal of Political Economy*, 98(1), 169-192. <http://www.jstor.com/stable/2937647>
- Sin, C., Tavares, O., & Amaral, A. (2016). Who is responsible for employability? Student perceptions and practices. *Tertiary Education and Management*, 22(1), 65-81. <http://dx.doi.org/10.1080/13583883.2015.1134634>
- Sin, C., Tavares, O., & Neave, G. (2017). Student Mobility in Portugal: Grappling With Adversity. *Journal of Studies in International Education*, 21(2), 120-135. <https://doi.org/10.1177/1028315316669814>
- Slovenko, K., & Thompson, N. (2015). Social pedagogy, informal education, and ethical youth work. *Ethics and Social Welfare*, 10(1), 19-34.

- Smith, J., & Naylor, R. (2001). Determinants of degree performance in UK universities: a statistical analysis of the 1993 student cohort. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 63(1), 0305-9049. <https://doi.org/10.1111/1468-0084.00208>
- Smith, M. K. (2015). *What is education? A definition and discussion*. Recuperado de <http://infed.org/mobi/what-is-education-a-definition-and-discussion/>
- Soler, P., Planas, A., & Feixa, C. (2014). Young people and youth policies in Spain in times of austerity: between juggling and the trapeze. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(1), 62-78. <https://doi.org/10.1080/02673843.2013.823552>
- Sotelino, A., Mella, I., & Rodríguez, M. A. (2019). El papel de las entidades cívico-sociales en el aprendizaje-servicio. Sistematizando la participación del alumnado en el tercer sector. *Teoría de la Educación*, 31(2), 197-219. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20156>
- Sotelino, A., Santos Rego, M. A., & Lorenzo, M. (2016). Aprender y servir en la universidad: una vía cívica al desarrollo educativo. *Teoría de la Educación*, 28(2), 225-248. <https://dx.doi.org/10.14201/teoredu2016282225248>
- Souto-Otero, M. (2010). Validation of non-formal and informal learning in Europe. En G. Elliott, C. Fourali, & S. Issler (Eds.), *Education and Social Change. Connecting Local and Global Perspectives* (pp. 251-262). Nueva York, NY: Countinuum International Publishing.
- Souto-Otero, M. (2016). Young people's views of the outcomes of non-formal education in youth organisations: its effects on human, social and psychological capital, employability and employment. *Journal of Youth Studies*, 19(7), 938-956. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1123234>
- Souto-Otero, M., & Shields, R. (2016). The investment model of volunteering in the EU-27 countries: volunteering, skills development and employability. A multi-level analysis. *European Societies*, 18(5), 487-513. <https://doi.org/10.1080/14616696.2016.1228991>
- Souto-Otero, M., McCoshan, A., & Junge, K. (Eds.). (2005). *European Inventory on Validation of non-formal and informal learning*. Recuperado de [https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Information\\_resources/EuropeanInventory/publications/inventory/european\\_inventory\\_2005\\_final\\_report.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/etv/Information_resources/EuropeanInventory/publications/inventory/european_inventory_2005_final_report.pdf)

- Souto-Otero, M., Ulicna, D., Schaepkens, L., & Bogнар, V. (2012). *Study on the impact of non-formal education in youth organisations on young people's employability*. Recuperado de <https://www.youthforum.org/sites/default/files/publication-pdfs/Study,%20No-Formal%20Education.pdf>
- Souto-Otero, M., Huisman, J., Beerkens, M., De Wit, H., & Vujic, S. (2013). Barriers to international student mobility: evidence from the ERASMUS program. *Educational Researcher*, 42(2), 70-77. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X12466696>
- Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355-374. <https://dx.doi.org/10.2307/1882010>
- Spencer, B., & Lange, E. (2014). *The Purposes of Adult Education. An Introduction* (2<sup>a</sup> ed.). Toronto, Canadá: Thompson Educational.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1994). *Competences at work. Models for superior performance*. Nueva York, NY: John Wiley & Sons.
- Spreitzer, G. M., Cameron, L., & Garrett, L. (2017). Alternative Work Arrangements: Two Images of the New World of Work. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 473-499. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113332>
- Staniscia, B., Deravignone, L., González-Martín, B., & Pumares, P. (2019). Youth mobility and the development of human capital: is there a Southern European model? *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/1369183x.2019.1679417>
- Stauber, B., & Walther, A. (2002). Introduction: Young Adults in Europe - Transitions, Policies and Social Change. En A. Walther, B. Stauber, A. Biggart, M. Du Bois-Reymond, A. Furlong, A. López, S. Morch, & J. Machado (Eds.), *Misleading Trajectories. Integration Policies for Young Adults in Europe?* (pp. 11-26). Wiesbaden, Alemania: Springer.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: an interval estimation approach. *Multivariate Behavioural Research*, 25(2), 173-180. [https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327906mbr2502_4)
- Stevenson, H. H. (1983). *A Perspective on Entrepreneurship*. Boston, MA: Harvard Business School.

- Strapp, C. M., & Farr, R. J. (2010). To Get Involved or Not: The Relation Among Extracurricular Involvement, Satisfaction, and Academic Achievement. *Teaching of Psychology*, 37, 50-54. <https://doi.org/10.1080/00986280903425870>
- Strauß, S. (2008). *Volunteering and Social Inclusion Interrelations between Unemployment and Civic Engagement in Germany and Great Britain*. Nueva York, NY: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-8350-5573-5>
- Stuart, M., Lido, C., Morgan, J., Solomon, L., & May, S. (2011). The impact of engagement with extracurricular activities on the student experience and graduate outcomes for widening participation populations. *Active Learning in Higher Education*, 12(3), 203-215. [10.1177/1469787411415081](https://doi.org/10.1177/1469787411415081)
- Suárez, B. (2017). Autoempleo (y emprendimiento) juvenil: ¿ahuyentar a los jóvenes de los derechos y garantías laborales? *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(1), 151-164. <http://dx.doi.org/10.5209/CRLA.54987>
- Succi, C., & Canovi, M. (2019). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420>
- Suleman, F. (2018). The employability skills of higher education graduates: insights into conceptual frameworks and methodological options. *Higher Education*, 76, 263-278. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0207-0>
- Sutin, A. R., Costa, P. T., Miech, R., & Eaton, W. W. (2009). Personality and Career Success: Concurrent and Longitudinal Relations. *European Journal of Personality*, 23, 71-84. <https://doi.org/10.1002/per.704>
- Swartz, T., Kim, M., Uno, M., Mortimer, J., & Bengtson, K. (2011). Safety Nets and Scaffolds: Parental Support in the Transition to Adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 73(2), 414-429. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00815.x>
- Tanaka, J. S., & Huba, G. J. (1985). A fit index for covariance structures models under arbitrary GLS estimation. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38(2), 197-201. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8317.1985.tb00834.x>

- Taylor, E. W. (2007). An update of transformative learning theory: a critical review of the empirical research (1999–2005). *International Journal of Lifelong Education*, 26(2), 173-191. <https://doi.org/10.1080/02601370701219475>
- Tchibozo, G. (2007). Extra-Curricular Activity and the Transition from Higher Education to Work: A Survey of Graduates in the United Kingdom. *Higher Education Quarterly*, 61(1), 37-56. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2006.00337.x>
- Te Riele, K. (2015). Conundrums for Youth Policy and Practice. En K. Te Riele, & R. Gorur (Eds.), *Interrogating Conceptions of "Vulnerable Youth" in Theory, Policy and Practice* (pp. 17-32). Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers.
- Teichler, U. (1999). Higher education policy and the world of work: changing conditions and challenges. *Higher Education Policy*, 12(4), 285-312. [https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(99\)00019-7](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(99)00019-7)
- Teichler, U. (2009). *Higher education and the world of work. Conceptual frameworks, comparative perspectives, empirical findings*. Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers.
- Teichler, U. (2011). International Dimensions of Higher Education and Graduate Employment. En J. Allen y R. Van der Velden (Eds.), *The Flexible Professional in the Knowledge Society. New Challenges for Higher Education* (pp. 177-198). Nueva York, NY: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-1353-6\\_7](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1353-6_7)
- Teichler, U. (2017). Internationalisation Trends in Higher Education and the Changing Role of International Student Mobility. *Journal of International Mobility*, 5, 177-216. <https://doi.org/10.3917/jim.005.0179>
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales I. *Herramientas*, 56, 20-30.
- Tejerina, B. (2002). Movimientos sociales y producción de identidades colectivas en el contexto de la globalización. En J. M. Robles (Comp.), *El reto de la participación. Movimientos sociales y organizaciones: una panorámica comparativa* (pp. 147-188). Madrid: Editorial Antonio Machado.
- Thijssen, J. G. L., Van der Heijden, B. I. J. M., & Rocco, T. S. (2008). Toward the Employability–Link Model: Current Employment Transition to Future Employment



- Perspectives. *Human Resource Development Review*, 7(2), 165-183.  
<https://doi.org/10.1177/1534484308314955>
- Thompson, J. L. (2002). The world of the social entrepreneur. *The International Journal of Public Sector Management*, 15(5), 412-431.  
<https://doi.org/10.1108/09513550210435746>
- Thompson, L. J., Clark, G., Walker, M., & Whyatt, J. D. (2013). 'It's just like an extra string to your bow': Exploring higher education students' perceptions and experiences of extracurricular activity and employability. *Active Learning in Higher Education*, 14(2), 135-147. <https://doi.org/10.1177/1469787413481129>
- Tiana, A. (1987). Educación obligatoria, asistencia escolar y trabajo infantil en España en el primer tercio del siglo XX. *Historia de la educación: Revista Interuniversitaria*, 6, 43-60.
- Tiana, A. (1991). La educación de adultos en el siglo XIX. Los primeros pasos hacia la constitución de un nuevo ámbito educativo. *Revista de Educación*, 294, 7-26.
- Tiana, A. (1997a). Movimiento obrero y educación popular en la España contemporánea. *Historia Social*, 27, 127-144. <http://www.jstor.org/stable/40340585>
- Tiana, A. (1997b). Extensión Universitaria y Universidades Populares en la España de entresiglos. Una estrategia educativa de reforma social. *Revista de Educación*, 1, 95-113. <http://hdl.handle.net/11162/71704>
- Tiana, A. (2016). *Las misiones pedagógicas. Educación popular en la Segunda República*. Madrid: Ediciones Catarata.
- Toffler, A. (1996). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Tomic, I. (2018). What drives youth unemployment in Europe? Economic vs non-economic determinants. *International Labour Review*, 157(3), 379-408.  
<https://doi.org/10.1111/ilr.12113>
- Tomlinson, M. (2007). Graduate employability and student attitudes and orientations to the labour market. *Journal of Education and Work*, 20(4), 285-304.  
<https://doi.org/10.1080/13639080701650164>



- Tomlinson, M. (2008). 'The degree is not enough': students' perceptions of the role of higher education credentials for graduate work and employability. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1), 49-61. <http://dx.doi.org/10.1080/01425690701737457>
- Tomlinson, M. (2010). Investing in the self: structure, agency and identity in graduates' employability. *Education, Knowledge and Economy*, 4(2), 73-88. <http://dx.doi.org/10.1080/17496896.2010.499273>
- Touriñán, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. *Teoría de la Educación*, 8, 55-79.
- Touriñán, J. M. (2017). Procesos de educación no formal y museísmo pedagógico: construyendo el ámbito de educación "museo". En A. Shigunov, I. Fortunato, & J. M. Touriñán (Coords.), *Educação não formal e museus: aspectos históricos, tendências e perspectivas* (pp. 64-112). San Paulo, Brasil: Edições Hipótese.
- Trevor, C. O. (2001). Interactions Among Actual Ease-of-Movement Determinants and Job Satisfaction in the Prediction of Voluntary Turnover. *Academy of Management Journal*, 44(4), 621-638. <https://doi.org/10.5465/3069407>
- Trilla, J. (1985). *La educación fuera de la escuela: enseñanza a distancia, por correspondencia, por ordenador, radio, vídeo y otros medios no formales*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Trilla, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Trilla, J. (1988). Animación sociocultural, educación y educación no formal. *Educación*, 13, 17-41.
- Trilla, J. (1992). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Trilla, J. (2013). La educación no formal. En Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay (Eds.), *Educación no formal: lugar de conocimientos* (pp. 27-50). Montevideo, Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay.
- Trooboff, S., Vande Berg, M., & Rayman, J. (2008). Employer Attitudes toward Study Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 15(1), 17-33. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v15i1.214>

- Tuschling, A., & Engemann, C. (2006). From Education to Lifelong Learning: The emerging regime of learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 451-469. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00204.x>
- UNESCO. (1949). *Summary report of the International Conference on Adult Education*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000071263>
- UNESCO. (1976). *International Standard Classification of Education*. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000020992\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000020992_spa)
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial de una educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa)
- UNESCO. (1997). *International Standard Classification of Education 1997*. Recuperado de [http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-en\\_0.pdf](http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-1997-en_0.pdf)
- UNESCO. (2010). *Informe mundial sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. Hamburgo, Alemania: Instituto de la UNESCO para la Educación a lo largo de la vida.
- UNESCO. (2011). *International Standard Classification of Education 2011*. Recuperado de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- UNESCO. (2012). *Directrices de la UNESCO para el reconocimiento, validación y acreditación de los resultados de aprendizaje no formal e informal*. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360_spa)
- UNESCO. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011*. Recuperado de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-sp.pdf>
- UNESCO. (2016a). *Non-formal and informal programs and activities that promote the acquisition of knowledge and skills in areas of Global Citizenship Education (GCED) and Education for Sustainable Development (ESD)*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245625>
- UNESCO. (2016b). *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para*

todos. Recuperado de  
<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030aprobado.pdf>

Universidad de Salamanca. (2011). *Encuesta a estudiantes que terminaron los estudios de Máster Oficiales en la Universidad de Salamanca en el curso 2007-2008*. Recuperado de [http://qualitas.usal.es/docs/insercion\\_laboral\\_estudiantes\\_Masteres07\\_08.pdf](http://qualitas.usal.es/docs/insercion_laboral_estudiantes_Masteres07_08.pdf)

University of Cumbria. (2014). *Career Ahead Employability Skills Audit*. Recuperado de <http://www.cumbria.ac.uk/StudentLife/Support/Careers/StandOut/CareerAheadEmployabilityAward.aspx>

University of Manchester. (2014). *Employability Skills Audit*. Recuperado de <http://www.careers.manchester.ac.uk/media/services/careersandemployabilitydivision/careersservice/employabilityskills/Employability-Audit.docx>

University of Sheffield. (2014). *Self-Assessed Skills Audit for Students*. Recuperado de [https://www.shef.ac.uk/polopoly\\_fs/1.98183!/file/self-assessed-skills-audit.doc](https://www.shef.ac.uk/polopoly_fs/1.98183!/file/self-assessed-skills-audit.doc)

Vadeboncoeur, J. A., & Padilla-Petry, P. (2017). Learning from teaching in alternative and flexible education settings. *Teaching Education*, 28(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1265928>

Vale, P. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update. Country report: Spain*. Recuperado de [http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european\\_inventory\\_validation\\_2018\\_](http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_)

Vallas, S., & Schor, J. B. (2020). What Do Platforms Do? Understanding the Gig Economy. *Annual Review of Sociology*, 46, 16.1-16.22. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-121919-054857>

Valle, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa. Tomo II. Medio siglo de acciones en materia de educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Secretaría de Educación.

Van der Heijde, C. M., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45(3), 449-476. <https://doi.org/10.1002/hrm.20119>

- Van der Velden, R. (2013). Measuring Competences in Higher Education: What Next? En S. Blömeke, O. Zlatkin-Troitschanskaia, C. Kuhn, & J. Fege (Eds.), *Modeling and Measuring Competencies in Higher Education. Tasks and Challenges* (pp. 207-216). Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers.
- Van Hoof, H. B., & Verbeeten, M. J. (2005). Wine Is for Drinking, Water Is for Washing: Student Opinions About International Exchange Programs. *Journal of Studies in International Education*, 9, 42-61. <https://doi.org/10.1177/1028315304271480>
- Van Hoya, G., Van Hooft, A. J., & Lievens, F. (2009). Networking as a job search behaviour: A social network perspective. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(3), 661-682. <https://doi.org/10.1348/096317908X360675>
- Van Mol, C. (2016). Migration aspirations of European youth in times of crisis. *Journal of Youth Studies*, 19(10), 1303-1320. <https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1166192>
- Van Mol, C. (2017). Do employers value international study and internships? A comparative analysis of 31 countries. *Geoforum*, 78, 52-60. <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2016.11.014>
- Van Mol, C., Caarls, K., & Souto-Otero, M. (2020). International student mobility and labour market outcomes: an investigation of the role of level of study, type of mobility, and international prestige hierarchies. *Higher Education*, 1-27. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00532-3>
- Vanhercke, D., De Cuyper, N., Peeters, E., & De Witte, H. (2014). Defining perceived employability: a psychological approach. *Personnel Review*, 43(4), 592-605. <https://doi.org/10.1108/PR-07-2012-0110>
- Varenne, H. (2007). Difficult Collective Deliberations: Anthropological Notes Toward a Theory of Education. *Teachers College Record*, 109(7), 1559-1588.
- Vargas, C. (2017). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida desde una perspectiva de justicia social*. Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250027\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250027_spa)
- Vázquez, C. (2020, 4 de abril). Tenemos 30 años y somos la generación del «casi». *La Voz de Galicia*. Recuperado de <https://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/opinion/2020/04/05/tenemos-30-anos->

generacion/00031586074281848998367.htm?fbclid=IwAR0Gr\_Bdk0C27HFsV80LT  
VkPnP4loxnG7d-9zi0xMvakJWJvvhTaC7YEDWM

- Vázquez, G. (1998). La educación no formal y otros conceptos próximos. En J. Sarramona, G. Vázquez, & A. J. Colom (Eds.), *Educación no formal* (pp. 11-25). Barcelona: Editorial Ariel.
- Veblen, K. K. (2018). Adult music learning in formal, nonformal and informal contexts. En G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *Special Needs, Community Music, and Adult Learning: An Oxford Handbook of Music Education, Volume 4* (pp. 243-256). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Veld, M., Semeijn, J., & Van Vuuren, T. (2015). Enhancing perceived employability: an interactionist perspective on responsibilities of organizations and employees. *Personnel Review*, 44(6), 866-882. <https://doi.org/10.1108/PR-05-2014-0100>
- Velicer, W. F., & Fava, J. L. (1998). Affects of Variable and Subject Sampling on Factor Pattern Recovery. *Psychological Methods*, 3(2), 231-251. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1082-989X.3.2.231>
- Verd, J. M., Barranco, O., & Bolívar, M. (2019). Youth unemployment and employment trajectories in Spain during the Great Recession: what are the determinants? *Journal for Labour Market Research*, 53(4), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s12651-019-0254-3>
- Verhaar, C. H. A., & Smulders, H. R. M. (1999). Employability in practice. *Journal of European Industrial Training*, 23(6), 268-274. <https://doi.org/10.1108/03090599910284605>
- Verhaest, D., Sellami, S., & Van der Velden, R. (2017). Desajuste de calificación horizontal y vertical según los países y las carreras estudiadas. *Revista Internacional del Trabajo*, 136(1), 1-23. <https://doi.org/10.1111/ilrs.12043>
- Verick, S. (2011). The Impact of the Global Financial Crisis on Labour Markets in OECD Countries: Why Youth and Other Vulnerable Groups Have Been Hit Hard. En I. Islam, & S. Verick (Eds.), *From the Great Recession to Labour Market Recovery* (pp. 119-147). Londres, UK: Palgrave Macmillan.
- Villa, A., & Poblete, M. (Eds.). (2008). *Competence based-learning. A proposal for the assessment of generic competences*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Viñao, A. (1989). A la cultura por la lectura. Las Bibliotecas populares (1869-1885). En J. L. Guereña, & A. Tiana (Eds.), *Clases populares, cultura, educación. Siglos XIX-XX. Coloquio Hispano-Francés* (pp. 301-336). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos. Educación y modernidad en el siglo XX*. Madrid: Marcial Pons.
- Viñao, A. (2009). La alfabetización en España: un proceso cambiante de un mundo multiforme. *Éfora*, 3, 5-19.
- Vogel, P. (2015). *Generation Jobless? Turning the youth unemployment crisis into opportunity*. Londres, UK: Palgrave Macmillan.
- Volles, N. (2016). Lifelong learning in the EU: changing conceptualisations, actors, and policies. *Studies in Higher Education*, 41(2), 343-363. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.927852>
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Barcelona: Editorial Crítica. (Original publicado en 1978)
- Wagenaar, R. (2019). *REFORM! TUNING the Modernisation Process of Higher Education in Europe. A Blueprint for Student-Centred Learning*. Bilbao: International Tuning Academy.
- Wagner, R. K., & Sternberg, R. J. (1987). Tacit Knowledge in Managerial Success. *Journal of Business and Psychology*, 1(4), 301-312. <https://www.jstor.org/stable/25092106>
- Waibel, S., Rüger, H., Ette, A., & Sauer, L. (2017). Career consequences of transnational educational mobility: A systematic literature review. *Educational Research Review*, 20, 81-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.12.001>
- Wallace, C., & Bendit, R. (2009). Youth Policies in Europe: Towards a Classification of Different Tendencies in Youth Policies in the European Union. *Perspectives on European Politics and Society*, 10(3), 441-458. <http://dx.doi.org/10.1080/15705850903105868>
- Wallace, W. L. (1976). *La lógica de la ciencia en la sociología*. Madrid: Alianza Editorial.



- Walther, A., & Pohl, A. (2005). *Thematic Study on Policy Measures concerning Disadvantaged Youth*. Recuperado de [https://ec.europa.eu/employment\\_social/social\\_inclusion/docs/youth\\_study\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/youth_study_en.pdf)
- Wang, W., & Heyes, J. (2020). Flexibility, labour retention and productivity in the EU. *The International Journal of Human Resource Management*, 31(3), 335-355. <https://doi.org/10.1080/09585192.2016.1277370>
- Watts, C. E., & Caldwell, L. L. (2008). Self-Determination and Free Time Activity Participation as Predictors of Initiative. *Journal of Leisure Research*, 40(1), 156-181.
- Weerawardena, J., & Mort, G. (2006). Investigating social entrepreneurship: A multidimensional model. *Journal of World Business*, 41(1), 21-35. <https://doi.org/10.1016/j.jwb.2005.09.001>
- Weimer, M. (2002). *Learner-Centred Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Weinert, F. E. (1999). *Definition and Selection of Competencies Concepts of Competence*. Munich, Alemania: Max Planck Institute for Psychological Research.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Werquin, P. (2008). Recognition of non-formal and informal learning in OECD countries: A very good idea in jeopardy? *Lifelong Learning in Europe*, 3, 142-150.
- Werquin, P. (2010). *Recognition of Non-Formal and Informal Learning: Country Practices*. París, Francia: OCDE.
- Werquin, P. (2012). The missing link to connect education and employment: recognition of non-formal and informal learning outcomes. *Journal of Education and Work*, 25(3), 259-278. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.687574>
- Westlund, H., & Gawell, M. (2012). Building social capital for social entrepreneurship. *Annals of Public and Cooperative Economics*, 83(1), 101-116. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8292.2011.00456.x>
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered. The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>



- Wiers-Jenssen, J. (2011). Background and Employability of Mobile vs. Non-Mobile Students. *Tertiary Education and Management*, 17(2), 79-100. <https://doi.org/10.1080/13583883.2011.562524>
- Williams, T. R. (2005). Exploring the Impact of Study Abroad on Students' Intercultural Communication Skills: Adaptability and Sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 9(4), 356-371. <https://doi.org/10.1177/1028315305277681>
- Williamson, H. (2002). *Supporting young people in Europe. Principles, policy and practice*. Estrasburgo, Francia: Council of Europe Publishing.
- Williamson, H. (2011). A complex but increasingly coherent journey? The emergence of 'youth policy' in Europe. En L. Chisholm, S. Kovacheva, & M. Merico (Eds.), *European Youth Studies. Integrating research, policy, and practice* (pp. 135-146). Innsbruck, Austria: M.A. EYS Consortium.
- Wilson, K. (2008). Entrepreneurship Education in Europe. En J. Potter (Ed.), *Entrepreneurship and Higher Education* (pp. 119-138). París, Francia: OCDE. <https://doi.org/10.1787/19901097>
- Wolbers, M. H. (2003). Job Mismatches and their Labour-Market Effects among School-Leavers in Europe. *European Sociological Review*, 19(3), 249-266. <https://doi.org/10.1093/esr/19.3.249>
- Wolbers, M. H. J. (2007). Patterns of Labour Market Entry. A Comparative Perspective on School-to-Work Transitions in 11 European Countries. *Acta Sociologica*, 50(3), 189-210. <https://doi.org/10.1177/0001699307080924>
- World Economic Forum. (2018). *The Future of Jobs Report. 2018*. Ginebra, Suiza: Centre for the New Economy and Society.
- Xunta de Galicia. (2011). *Xuventude 2013: Unha Estratexia para a Mocidade Galega. III Plan Estratéxico de Xuventude*. Santiago de Compostela: Consellería de Traballo e Benestar, Dirección Xeral de Xuventude e Voluntariado.
- Xunta de Galicia. (2013). *Plan Estratéxico de Xuventude de Galicia 2014-2016. Horizonte 2020. "Xuventude 2016"*. Santiago de Compostela: Consellería de Traballo e Benestar, Dirección Xeral de Xuventude e Voluntariado.

Xunta de Galicia. (2015). *Iniciativa Xove: O reto da educación non formal*. Santiago de Compostela: Consellería de Traballo e Benestar, Dirección Xeral de Xuventude e Voluntariado.

Xunta de Galicia. (2020). *Plan Estratéxico de Xuventude de Galicia 2021*. Santiago de Compostela: Consellería de Política Social, Dirección Xeral de Xuventude, Participación e Voluntariado.

Yorke, M. (2006). *Employability in higher education: what it is – what it is not*. York, UK: Higher Education Academy.

Zhao, H., Seibert, S. E., & Lumpkin, G. T. (2010). The relationship of personality to entrepreneurial intentions and performance: A metaanalytic review. *Journal of Management*, 36(2), 381-404. <https://doi.org/10.1177/0149206309335187>





# **ANEXOS**





## **ANEXO I**





## OS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN NON FORMAL E A EMPREGABILIDADE DA XUVENTUDE EN GALICIA: PROGRAMA GALEUROPA

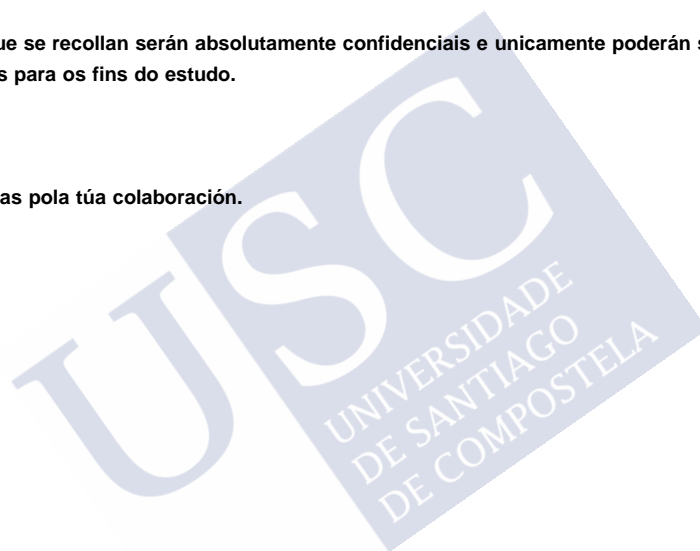
Somos un Grupo de Investigación da Universidade de Santiago de Compostela (GI Esculca/[www.usc.es/esculca](http://www.usc.es/esculca)), que estamos realizando un estudo, xunto coa Dirección Xeral de Xuventude e Voluntariado da Consellería de Traballo e Benestar da Xunta de Galicia, sobre os programas de educación non formal e a empregabilidade da mocidade galega.

O que pretendemos con este enquérito que che presentamos é recabar información sobre a túa participación no *Programa Galeuropa* da Dirección Xeral de Xuventude e Voluntariado.

Por favor, contesta a todas as cuestións. Das túas respostas dependerá a utilidade deste traballo de cara a tomar decisións que poideran mellorar a calidade do *Programa Galeuropa*.

Os datos que se recollan serán absolutamente confidenciais e unicamente poderán ser empregados para os fins do estudo.

Moitas grazas pola túa colaboración.







## OS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN NON FORMAL E A EMPREGABILIDADE DA XUVENTUDE EN GALICIA: PROGRAMA GALEUROPA

### A) O PROGRAMA

\* 1. En que convocatoria do Programa Galeuropa participaches?

☐ 2013

☐ 2014

☐ NS/NC

\* 2. Cal foi o país no que fixeches as prácticas?

\* 3. Cal é o sector da empresa na que realizaches as prácticas de formación?

\* 4. Tes participado nalgún Programa de Xuventude? (podes marcar máis dunha opción)

Iniciativa Xove

Voluntariado Xuvenil

Outros programas orientados á xuventude

Ningún



## OS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN NON FORMAL E A EMPREGABILIDADE DA XUVENTUDE EN GALICIA: PROGRAMA GALEUROPA

### B) IDENTIFICACIÓN

\* 5. Sexo

☐ Home

☐ Muller

\* 6. Sinala a túa data de nacemento

DD MM AAAA

Data  /  /

\* 7. En que país naciches?

\* 8. Localidade de residencia no momento de participar no Programa

\* 9. Indica o máximo nivel de estudos acadado polo teu pai e nai ou titor/a legal

Estudos

Pai	<input type="text"/>
Nai	<input type="text"/>
Titor/a	<input type="text"/>

\* 10. No momento de participar no Programa, que título tiñas?

☐ Formación Profesional de Grado Medio ou equivalente

☐ Formación Profesional de Grado Superior

☐ Universitario

\* 11. No momento de participar no Programa, cal era a túa situación? (podes marcar máis dunha opción)

☐ Estudiante

☐ Contrato de prácticas

☐ Traballador/a autónomo/a

☐ Traballador/a asalariado/a

☐ Desempregado/a

☐ Outros

☐

12. Se no momento de participar no Programa eras estudante, por favor, especifica o tipo de estudos

\* 13. Cal é a túa situación actual? (podes sinalar máis dunha opción)

- ☐ Estudante
- ☐ Contrato de prácticas
- ☐ Traballador/a autónomo/a
- ☐ Traballador/a asalariado/a
- ☐ Desempregado/a
- ☐ Outros

14. Se estás estudando actualmente, por favor, especifica o tipo de estudos

15. No caso de estar a traballar na actualidade, podes indicar en que sector estás a desenvolver a túa actividade?



16. No caso de estar a traballar na actualidade, podes indicar a cidade ou localidade onde estás a desenvolver a túa actividade?

Cidade/localidade

17. No caso de non estar a traballar na actualidade, algunha vez solicitaches traballo, prácticas ou formación? (podes marcar máis dunha opción)

- ☐ SI, traballo
- ☐ SI, prácticas
- ☐ SI, formación
- ☐ Non

\* 18. Por favor, sinala o teu grado de acordo coas seguintes afirmacións

	En total desacordo	En desacordo	De acordo	Totalmente de acordo
Sempre estou disposto/a a asumir novas funcións e tarefas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Adáptome con facilidade a outros ambientes culturais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son capaz de liderar grupos e motivar a outros para acadar metas comúns	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son consciente das miñas capacidades e actitudes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resúltame fácil adoptar unha posición diante dun problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	En total desacordo	En desacordo	De acordo	Totalmente de acordo
Resúltame doado avaliar e aceptar as consecuencias das miñas decisións	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sempre son honesto/a comigo mesmo/a e cos demais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son capaz de identificar e controlar as miñas emocións e as dos demais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sempre estou disposto/a a explorar novas oportunidades e emprender cambios para mellorar as cousas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son capaz de expoñer as miñas ideas e puntos de vista con seguridade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podo comunicarme nunha lingua estranxeira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son capaz de manexar con eficacia as Tecnoloxías da Información e a Comunicación (TIC)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son capaz de xerar novas ideas (solucións, produtos, puntos de vista...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son capaz de atopar alternativas aos obstáculos e dificultades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son capaz de analizar información dende un punto de vista crítico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son bo/a na xestión do tempo e organizando tarefas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Síntome cómodo/a nun ambiente internacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gústame traballar en equipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relaciónome facilmente con outras persoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son capaz de coordinar a un grupo de persoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## OS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN NON FORMAL E A EMPREGABILIDADE DA XUVENTUDE EN GALICIA: PROGRAMA GALEUROPA

### C) PARTICIPACIÓN

\* 19. A cantas organizacións xuvenís/entidades de acción voluntaria diferentes tes pertencido/participado ou pertences/participas?

- ☐ Ningunha (pasar á pregunta 24)
- ☐ Unha
- ☐ Dúas
- ☐ Máis de dúas

20. De que modo te tes implicado na organización? (podes marcar máis dunha opción)

- ☐ Participante nas actividades programadas
- ☐ Coordinador/a de proxecto/programa
- ☐ Cargo (presidente/a, secretario/a, tesoureiro/a...)
- ☐ Persoal remunerado
- ☐ Outros

21. Participaches nos últimos 12 meses nalguna organización xuvenil/entidade de acción voluntaria?

- ☐ Si
- ☐ Non
- ☐ NS/NC

22. As túas actividades en relación á xuventude están en liña co tipo de traballo que che gustaría desenvolver?

Nada	Pouco	Algo	Bastante	Totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Algunha vez tes feito alusión á túa participación nunha organización xuvenil/entidade de acción voluntaria na solicitude de traballo, prácticas ou formación? (podes marcar máis dunha opción)

- ☐ Si, no meu CV
- ☐ Si, na miña carta de presentación
- ☐ Si, durante a entrevista, proba...
- ☐ Non



## OS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN NON FORMAL E A EMPREGABILIDADE DA XUVENTUDE EN GALICIA: PROGRAMA GALEUROPA

### D) VALORACIÓN DA PARTICIPACIÓN NO PROGRAMA

\* 24. Cal foi o teu nivel de satisfacción coa formación adquirida no Programa?

Moi insatisfeito	Insatisfeito	Satisfeito	Moi satisfeito
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

\* 25. Consideras que os coñecementos adquiridos no Programa son de utilidade para o teu emprego actual ou empregos futuros?

Nada	Algo	Bastante	Moito
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

\* 26. Se puideras participar outra vez nun programa deste tipo

- ☐ Participaría no mesmo  
☐ Elixiría outro  
☐ Non participaría en ningún  
☐ NS/NC

\* 27. Recomendarías este Programa aos teus amigos/as?

- ☐ Si  
☐ Non  
☐ NS/NC

\* 28. Por favor, sinala ata que punto estás de acordo coas seguintes afirmacións

	En total desacordo	En desacordo	De acordo	Totalmente de acordo
A participación no Programa ten influído favorablemente na miña situación actual (traballo, estudos, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A participación no Programa ten cambiado os meus plans ou aspiracións laborais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A participación no Programa ten influído favorablemente nas miñas oportunidades para conseguir emprego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A participación no Programa ampliou as miñas perspectivas laborais e vocacionais (por exemplo, fíxome considerar traballos nos que non tiña pensado antes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A participación no Programa motivoume para buscar emprego máis activamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

\* 29. Sinala, de seguido, en que medida consideras que o Programa Galeuropa contribuíu ao desenvolvemento das competencias que agora imos sinalar. Por favor, valora cun 1 (nada), 2 (pouco) ou 3 (moito) cada unha delas

	1	2	3
Capacidade de análise e síntese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de planificación, coordinación e organización	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cofecementos xerais básicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aptitudes para os idiomas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para a utilización das TIC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidades de xestión da información (buscar e analizar información de fontes diversas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para a resolución de problemas e toma de decisións	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de crítica e autocrítica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de traballo en equipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidades interpersoais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para comunicarse con expertos e en distintos contextos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Recoñecemento da diversidade e a multiculturalidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidade para traballar nun contexto internacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compromiso ético	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para aplicar os coñecementos na práctica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidades de investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para adquirir con rapidez novos coñecementos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de adaptación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para xerar novas ideas (creatividade)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de liderazgo (capacidade para mobilizar a outros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coñecementos de culturas e costumes doutros países	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidade para aprender e traballar de forma autónoma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para deseñar e xestionar proxectos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de iniciativa e espírito emprendedor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compromiso coa identidade, desenvolvemento e ética profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para tolerar a frustración	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para presentar en público produtos, ideas ou informes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de negociación de forma eficaz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aptitudes comunicativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aptitudes para o traballo en rede	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para asumir responsabilidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Algún comentario ou suxestión que desexes facer (cambios que farías no Programa, aspectos máis positivos do Programa...)

MOITA 8 GRAZA 8 POLA TUA COLABORACIÓN





## **ANEXO II**





## OS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN NON FORMAL E A EMPREGABILIDADE DA XUVENTUDE EN GALICIA. PROGRAMA INICIATIVA XOVE

Somos un Grupo de Investigación da Universidade de Santiago de Compostela (GI Esculca/[www.usc.es/esculca](http://www.usc.es/esculca)), que estamos realizando un estudo, xunto coa Dirección Xeral de Xuventude e Voluntariado da Consellería de Traballo e Benestar da Xunta de Galicia, sobre os programas de educación non formal e a empregabilidade da mocidade galega.

O que pretendemos con este enquérito que che presentamos é recabar información sobre a túa participación no *Programa Iniciativa Xove* da Dirección Xeral de Xuventude e Voluntariado.

Por favor, contesta a todas as cuestións. Das túas respostas dependerá a utilidade deste traballo de cara a tomar decisións que poideran mellorar a calidade do *Programa Iniciativa Xove*.

Os datos que se recollan serán absolutamente confidenciais e unicamente poderán ser empregados para os fins do estudo.

Moitas grazas pola túa colaboración.





## OS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN NON FORMAL E A EMPREGABILIDADE DA XUVENTUDE EN GALICIA. PROGRAMA INICIATIVA XOVE

### A) O PROGRAMA

\* 1. En que convocatoria do Programa Iniciativa Xove participaches? (podes marcar máis dunha opción)

- ☐ 2010
- ☐ 2011
- ☐ 2012
- ☐ 2013
- ☐ 2014
- ☐ NS/NC

\* 2. Sinala a través de que modalidade participaches (podes marcar máis dunha opción)

- ☐ Grupo informal
- ☐ Entidade prestadora de servizos á xuventude
- ☐ Asociación xuvenil
- ☐ Federación
- ☐ NS/NC

\* 3. En cal das seguintes áreas prioritarias estaba enmarcado o proxecto no que participaches? (podes marcar máis dunha opción)

- ☐ Iniciativa Xove emprendedora
- ☐ Proxecto de fomento de actitudes creativas, innovadoras, participativas e de liderazgo
- ☐ Fomento da accesibilidade das persoas con discapacidade e actividades culturais e de tempo libre
- ☐ Proxectos relacionados coa creación de espazos para a comunicación e coas tecnoloxías
- ☐ Proxectos para fomentar a participación e dinamización da muller
- ☐ NS/NC

\* 4. Tes participado nalgún outro Programa de Xuventude? (podes marcar máis dunha opción)

- ☐ Galeuropa
- ☐ Voluntariado Xuvenil
- ☐ Outros programas orientados á xuventude
- ☐ Ningún



## OS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN NON FORMAL E A EMPREGABILIDADE DA XUVENTUDE EN GALICIA. PROGRAMA INICIATIVA XOVE

### B) IDENTIFICACIÓN

\* 5. Sexo

- ☐ Home
- ☐ Muller

\* 6. Sinala a túa data de nacemento

Data

DD	MM	AAAA
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

\* 7. En que país naciches?

\* 8. Localidade de residencia no momento de participar no Programa

\* 9. Indica o máximo nivel de estudos acadado polo teu pai e nai ou titor/a legal

Tipo de estudos

Pai	<input type="text"/>
Nai	<input type="text"/>
Titor/a	<input type="text"/>

\* 10. Indica, agora, o máximo nivel de estudos que tes acadado?

- ☐ ESO ou equivalente (EXB ou FP 1)
- ☐ Formación Profesional de Grao Medio ou equivalente (FP 2)
- ☐ Bacharelato ou equivalente (BUP, COU)
- ☐ Formación Profesional de Grao Superior
- ☐ Universitarios



\* 11. No momento de participar no Programa, cal era a túa situación? (podes marcar máis dunha opción)

Estudiante

Contrato de prácticas

Traballador/a autónomo/a

Traballador/a asalariado/a

Desempregado/a

Outros

12. Se no momento de participar no Programa eras estudante, por favor, especifica o tipo de estudos

\* 13. Cal é a túa situación actual? (podes marcar máis dunha opción)

Estudiante

Contrato de prácticas

Traballador/a autónomo/a

Traballador/a asalariado/a

Desempregado/a

Outros

14. Se estás estudando actualmente, por favor, especifica o tipo de estudos

15. No caso de estar a traballar na actualidade, podes indicar en que sector estás a desenvolver a túa actividade?

16. No caso de estar a traballar na actualidade, podes indicar a cidade ou localidade onde estás a desenvolver a túa actividade?

Cidade/localidade

17. No caso de non estar traballando na actualidade, algunha vez solicitaches traballo, prácticas ou formación? (podes marcar máis dunha opción)

Si, traballo

Si, prácticas

Si, formación

Non

\* 18. Por favor, sinala o teu grado de acordo coas seguintes afirmacións

En total desacordo

En desacordo

De acordo

Totalmente de acordo

Sempre estou disposto/a a asumir novas funcións e tarefas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
---	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Adáptome con facilidade a outros ambientes culturais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son capaz de liderar grupos e motivar a outros para acadar metas comúns	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son consciente das miñas capacidades e actitudes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resúltame fácil adoptar unha posición diante dun problema	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resúltame doado avaliar e aceptar as consecuencias das miñas decisións	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sempre son honesto/a comigo mesmo/a e cos demais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son capaz de identificar e controlar as miñas emocións e as dos demais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sempre estou disposto/a explorar novas oportunidades e emprender cambios para mellorar as cousas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son capaz de expoñer as miñas ideas e puntos de vista con seguridade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Podo comunicarme nunha lingua estranxeira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son capaz de manexar con eficacia as Tecnoloxías da Información e a Comunicación (TIC)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son capaz de xerar novas ideas (solucións, produtos, puntos de vista...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son capaz de atopar alternativas aos obstáculos e dificultades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son capaz de analizar información dende un punto de vista crítico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son bo/a na xestión do tempo e organizando tarefas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Síntome cómodo/a nun ambiente internacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gústame traballar en equipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relaciónome facilmente con outras persoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Son capaz de coordinar a un grupo de persoas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



## OS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN NON FORMAL E A EMPREGABILIDADE DA XUVENTUDE EN GALICIA. PROGRAMA INICIATIVA XOVE

### C) PARTICIPACIÓN

\* 19. A cantas organizacións xuvenís/entidades de acción voluntaria diferentes tes pertencido/participado ou pertences/participas (contando, se é o caso, coa implicada no Programa)?

- ☐ Ningunha (pasar á pregunta 24)
- ☐ Unha
- ☐ Dúas
- ☐ Máis de dúas

20. De que modo te tes implicado na organización? (podes marcar máis dunha opción)

- ☐ Participante nas actividades programadas
- ☐ Coordinador/a de proxecto/programa
- ☐ Cargo (presidente/a, secretario/a, tesoreiro/a...)
- ☐ Persoal remunerado
- ☐ Outros

21. Participaches nos últimos 12 meses nalgunha organización xuvenil/entidade de acción voluntaria?

- ☐ Si
- ☐ Non
- ☐ NS/NC

22. As túas actividades en relación á xuventude están en liña co tipo de traballo que che gustaría desenvolver?

Nada	Pouco	Algo	Bastante	Totalmente
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Algunha vez tes feito alusión á túa participación nunha organización xuvenil/entidade de acción voluntaria na solicitude de traballo, prácticas ou formación? (podes marcar máis dunha opción)

- ☐ Si, no meu CV
- ☐ Si, na miña carta de presentación
- ☐ Si, durante a entrevista, proba...
- ☐ Non



## OS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN NON FORMAL E A EMPREGABILIDADE DA XUVENTUDE EN GALICIA. PROGRAMA INICIATIVA XOVE

### D) VALORACIÓN DA PARTICIPACIÓN NO PROGRAMA

\* 24. Cal foi o teu nivel de satisfacción coa formación adquirida no Programa?

Moi insatisfeito	Insatisfeito	Satisfeito	Moi satisfeito
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

\* 25. Consideras que os coñecementos adquiridos no Programa son de utilidade para o teu emprego actual ou empregos futuros?

Nada	Algo	Bastante	Moito
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

\* 26. Se puideras participar outra vez nun programa deste tipo

- ☐ Participaría no mesmo
- ☐ Elidiría outro
- ☐ Non participaría en ningún
- ☐ NS/NC

\* 27. Recomendarías este Programa aos teus amigos/as?

- ☐ Si
- ☐ Non
- ☐ NS/NC

\* 28. Por favor, sinala ata que punto estás de acordo coas seguintes afirmacións

	En total desacordo	En desacordo	De acordo	Totalmente de acordo
A participación no Programa ten influído favorablemente na miña situación actual (traballo, estudos, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A participación no Programa ten cambiado os meus plans ou aspiracións laborais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A participación no Programa ten influído favorablemente nas miñas oportunidades para conseguir emprego	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A participación no Programa ampliou as miñas perspectivas laborais e vocacionais (por exemplo, fíxome considerar traballos nos que non tiña pensado antes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A participación no Programa motivoume para buscar emprego máis activamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

\* 29. Sinala, de seguido, en que medida consideras que o Programa Galeuropa contribuiu ao desenvolvemento das competencias que agora imos sinalar. Por favor, valora cun 1 (nada), 2 (pouco) ou 3 (moito) cada unha delas

	1	2	3
Capacidade de análise e síntese	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de planificación, coordinación e organización	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cofecementos xerais básicos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aptitudes para os idiomas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para a utilización das TIC	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidades de xestión da información (buscar e analizar información de fontes diversas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para a resolución de problemas e toma de decisións	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de crítica e autocrítica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de traballo en equipo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidades interpersoais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para comunicarse con expertos e en distintos contextos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Recoñecemento da diversidade e a multiculturalidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidade para traballar nun contexto internacional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compromiso ético	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para aplicar os coñecementos na práctica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidades de investigación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para adquirir con rapidez novos coñecementos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de adaptación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para xerar novas ideas (creatividade)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de liderazgo (capacidade para mobilizar a outros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coñecementos de culturas e costumes doutros países	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habilidade para aprender e traballar de forma autónoma	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para deseñar e xestionar proxectos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de iniciativa e espírito emprendedor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Compromiso coa identidade, desenvolvemento e ética profesional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para tolerar a frustración	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para presentar en público produtos, ideas ou informes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade de negociación de forma eficaz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aptitudes comunicativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aptitudes para o traballo en rede	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidade para asumir responsabilidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Algún comentario ou suxestión que desexes facer (cambios que farías no Programa, aspectos máis positivos do Programa...)

MOITA B GRAZA B POLA TUA COLABORACIÓN







## **ANEXO III**





## **OS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN NON FORMAL E A EMPREGABILIDADE DA XUVENTUDE EN GALICIA**

### **CUESTIONARIO SOBRE O DESENVOLVEMENTO DE COMPETENCIAS PARA A INSERCIÓN LABORAL DA XUVENTUDE**

**Mozos/as de 16-30 anos**

Somos un Grupo de Investigación da Universidade de Santiago de Compostela (GI Esculca/[www.usc.es/esculca](http://www.usc.es/esculca)), que estamos realizando un estudo, xunto coa Dirección Xeral de Xuventude e Voluntariado da Consellería de Traballo e Benestar da Xunta de Galicia, sobre os programas de educación non formal e a empregabilidade da mocidade galega.

O que pretendemos con este inquérito que che presentamos é recabar información sobre o desenvolvemento de competencias para a inserción laboral da xuventude.

Por favor, contesta a todas as cuestións. Das túas respostas dependerá a utilidade deste traballo e mesmo as decisións para mellorar a calidade dos Programas.

Os datos que se recollan serán absolutamente confidenciais e unicamente poderán ser empregados para os fins do estudo.

**Moitas grazas pola túa colaboración.**

**A) Identificación**

1. Sexo

☐ Home☐ Muller

2. Idade

3. En que país naciches?

4. Localidade de residencia

5. Indica o máximo nivel de estudos acadado polo teu pai e nai ou titor/a

	Pai	Nai	Titor/a
Estudios primarios ou equivalentes (EXB, FP1)			
Estudios secundarios ou equivalentes (Bacharelato, FP2)			
Estudios universitarios/superiores ou equivalentes			
Sen estudos			

6. Indica, agora, o máximo nivel de estudos que tes acadado (estudos rematados)?

☐ ESO ou equivalente (EXB ou FP1)☐ Formación Profesional de Grao Medio ou equivalente (FP2)☐ Bacharelato ou equivalente (BUP, COU)☐ Formación Profesional de Grao Superior☐ Universitarios**B) Situación actual**

7. Cal é a túa situación actual? (podes sinalar máis dunha opción)

☐ Estudante☐ Contrato de prácticas☐ Traballador/a autónomo/a☐ Traballador/a asalariado/a☐ Desempregado/a☐ Outros (especificar) \_\_\_\_\_

8. Se estás estudando actualmente, por favor, especifica o tipo de estudos

☐ ESO☐ Formación Profesional de Grao Medio☐ Bacharelato☐ Formación Profesional de Grao Superior☐ Estudios universitarios de Grao

☐ Estudos universitarios de Posgrao

☐ Doutoramento

9. No caso de estar a traballar na actualidade, podes indicar a cidade ou localidade onde estás a desenvolver a túa actividade?

10. Da mesma forma, podes indicar o sector principal onde estás a desenvolver a túa actividade laboral?

☐ Agricultura, gandería, silvicultura e pesca

☐ Industrias extractivas

☐ Industrias manufactureiras

☐ Subministro de enerxía eléctrica, gas, vapor e aire acondicionado

☐ Subministro de auga, actividades de saneamento, xestión de residuos e descontaminación

☐ Construción

☐ Comercio ao por maior e ao por menor, reparación de vehículos de motor e motocicletas

☐ Transporte e almacenamento

☐ Hostalaría

☐ Información e comunicacións

☐ Actividades financeiras e de seguros

☐ Actividades inmobiliarias

☐ Actividades profesionais, científicas e técnicas

☐ Actividades administrativas e servizos auxiliares

☐ Administración pública e defensa; Seguridade Social Obrigatoria

☐ Educación

☐ Actividades sanitarias e de servizos sociais

☐ Actividades artísticas, recreativas e de entretenemento

☐ Outros servizos

☐ Actividades dos fogares como empregadores do persoal doméstico; actividades dos fogares como produtores de bens e servizos para o uso propio

☐ Actividades de organizacións e organismos extraterritoriais

☐ NS/NC

11. No caso de non estar traballando na actualidade, algunha vez solicitaches traballo, prácticas ou formación? (podes marcar máis dunha opción)

☐ Si, traballo

☐ Si, prácticas

☐ Si, formación

☐ Non

12. Por favor, sinala o teu grao de acordo coas seguintes afirmacións

	En total desacordo	En desacordo	De acordo	Totalmente de acordo
Sempre estou disposto/a a asumir novas funcións e tarefas				
Adáptome con facilidade a outros ambientes culturais				
Son capaz de liderar grupos e motivar a outros para acadar metas comúns				
Son consciente das miñas capacidades e actitudes				
Resúltame fácil adoptar unha posición diante dun problema				
Resúltame doado avaliar e aceptar as consecuencias das miñas decisións				
Sempre son honesto/a comigo mesmo/a e cos demais				
Son capaz de identificar e controlar as miñas emocións e as dos demais				
Sempre estou disposto/a a explorar novas oportunidades e emprender cambios para mellorar as cousas				
Son capaz de expoñer as miñas ideas e puntos de vista con seguridade				
Podo comunicarme nunha lingua estranxeira				
Son capaz de manexar con eficacia as Tecnoloxías da Información e a Comunicación (TIC)				
Son capaz de xerar novas ideas (solucións, produtos, puntos de vista...)				
Son capaz de atopar alternativas aos obstáculos e dificultades				
Son capaz de analizar información dende un punto de vista crítico				
Son bo/a na xestión do tempo e organizando tarefas				
Síntome cómodo/a nun ambiente internacional				
Gústame traballar en equipo				
Relaciónome facilmente con outras persoas				
Son capaz de coordinar a un grupo de persoas				

### C) Participación

13. A cantas organizacións xuvenís/entidades de acción voluntaria diferentes tes pertencido/participado ou pertences/participas?

☐ Ningunha (pasar á pregunta 18) ☐ Unha ☐ Dúas ☐ Máis de dúas

14. De que modo te tes implicado na organización? (podes marcar máis dunha opción)

☐ Participante nas actividades programadas  
☐ Coordinador/a de proxecto/programa  
☐ Cargo (presidente/a, secretario/a, tesoureiro/a...)  
☐ Persoal remunerado  
☐ Outros (especificar) \_\_\_\_\_

15. Participaches nos últimos 12 meses nalgunha organización xuvenil/entidade de acción voluntaria?

☐ Si ☐ Non ☐ NS/NC

16. En caso de contestar afirmativamente á pregunta anterior, as túas actividades en relación á xuventude/voluntariado están en liña co tipo de traballo que che gustaría desenvolver?

☐ Si, totalmente    ☐ Si, un pouco    ☐ Nada    ☐ NS/NC

17. Algunha vez tes feito alusión á túa participación nunha organización xuvenil/ entidade de acción voluntaria na solicitude de traballo, prácticas ou formación?

- ☐ Si, no meu CV
- ☐ Si, na miña carta de presentación
- ☐ Si, durante a entrevista, proba...
- ☐ Non
- ☐ Nunca solicitei traballo, prácticas ou formación

18. Tes participado nalgún programa da Dirección Xeral de Xuventude e Voluntariado?

☐ Non

☐ Si

Nome programa \_\_\_\_\_

☐ NS/NC

Algún comentario ou suxestión que desexes facer

**MOITAS GRAZAS POLA TÚA COLABORACIÓN**